

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Полоцкий государственный университет»

С. А. ВОЕВОДИНА

Т. Л. ЖУКОВА

ПЕДАГОГИКА

Учебно-методический комплекс для студентов 3 курса
специальности 1-21 05 06 «Романо-германская филология»

Новополоцк
ПГУ
2010

УДК 37(075.8)
ББК 74.00я73
В63

Рекомендовано к изданию методической комиссией
спортивно-педагогического факультета в качестве
учебно-методического комплекса (протокол № 9 от 20.05.2010)

Рецензенты:

магистр педагогики, зам. директора по учебной работе
УО «Новополоцкая государственная образовательная
средняя школа № 1» Е. А. БУЛЛО;
канд. пед. наук, доц., зав. каф. физвоспитания и спорта
УО «Полоцкий государственный университет» Н. И. АНТИПИН

Воеводина, С. А.

Педагогика : учеб.-метод. комплекс для студентов 3 курса специ-
альности 1-21 05 06 «Романо-германская филология» / С. А. Воеводина,
Т. Л. Жукова. – Новополоцк : ПГУ, 2010. – 256 с.

ISBN 978-985-531-104-2.

Составлен с учетом новых образовательных стандартов. Содержит лек-
ционный курс, материалы практических занятий, вопросы для самоконтроля,
темы рефератов и списки использованной литературы. Изложены основы пе-
дагогического знания, пути, условия и факторы эффективного использования
его потенциала.

Полезен не только при подготовке к занятиям и экзамену, но и при ре-
шении актуальных практических проблем в процессе прохождения педагоги-
ческой практики и в будущей профессиональной деятельности.

Предназначен для студентов, магистрантов и аспирантов гуманитарных
специальностей высших учебных заведений.

УДК 37(075.8)
ББК 74.00я73

ISBN 978-985-531-104-2

© Воеводина С. А., Жукова Т. Л., 2010
© УО «Полоцкий государственный университет», 2010

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	5
Учебная программа по дисциплине.....	7
Модуль 1. Общие основы педагогики.....	12
УЭ-1. Педагогика в системе гуманитарных наук.....	12
1. Педагогика как наука и учебный предмет.....	12
2. Основные категории и понятия педагогики.....	14
3. Система педагогических наук. Связь педагогики с другими науками.....	16
Практические занятия. Проблема целеполагания в педагогике.....	18
УЭ-2. Методология и методы педагогических исследований.....	23
1. Понятие о методологии педагогики. Понятие метода исследования, классификация методов.....	23
2. Характеристика основных методов педагогического исследования.....	24
Практические занятия. Личность как субъект и объект воспитания.	
Внешние и внутренние факторы развития личности.....	31
УЭ-3. Образование как социокультурный феномен.....	40
1. Сущность понятия «образование».....	40
2. Основные тенденции развития современного образования.....	41
Практические занятия. Система образования в Республике Беларусь.....	42
Литература.....	50
Модуль 2. Обучение в целостном педагогическом процессе.....	52
УЭ-1. Дидактика как теория образования и обучения.....	52
1. Общее понятие о дидактике. Её объект, предмет и задачи.....	52
2. Основные категории и понятия дидактики.....	53
3. Сущность процесса обучения.....	54
4. Движущие силы процесса обучения.....	55
5. Структура процесса обучения.....	56
6. Этапы (звенья) учебного процесса.....	57
Практические занятия. Закономерности, принципы и правила обучения.....	59
УЭ-2. Содержание образования и его социально-педагогические функции.....	65
1. Понятие содержания образования.....	65
2. Факторы, принципы и требования к отбору содержания образования.....	67
Практические занятия. Документы, определяющие содержание образования.....	70
УЭ-3. Средства и методы обучения.....	75
1. Понятие о средствах обучения.....	75
2. Сущность методов обучения и различные подходы к их классификации.....	77
Практические занятия. Характеристика методов обучения.....	79
УЭ-4. Формы обучения.....	86
1. Понятие о формах обучения.....	86
2. История развития основных форм обучения.....	86
Практические занятия. Урок как основная форма обучения.....	92
УЭ-5. Контроль, проверка и оценка знаний.....	100
1. Контроль как составная часть педагогического процесса.....	100
2. Функции контроля.....	102
3. Виды контроля и проверки знаний.....	104
4. Требования к организации контроля знаний.....	105
5. Методы контроля.....	106
6. Организационные формы контроля.....	107
Практические занятия. Теория и практика проектирования дидактических тестов.....	112
УЭ-6. Педагогические системы и технологии.....	119
1. Причины и история возникновения педагогической технологии.....	119
2. Понятия «педагогическая система» и «педагогическая технология».....	121
3. Классификация педагогических технологий.....	124
Практические занятия. Характеристика технологий сообщающего и проблемного обучения.....	125

УЭ-7. Технологии личностно-ориентированного и развивающего обучения.....	129
1. Личностно-ориентированная технология	129
2. Сущность и характеристика развивающего обучения	133
Практические занятия. Характеристика технологии программированного обучения и теории поэтапного формирования умственных действий	139
Литература	145
Модуль 3. Воспитание личности в целостном педагогическом процессе.....	148
УЭ-1. Теория воспитания как составная часть педагогики.....	148
1. Воспитание как педагогический процесс. Диалектика и особенности процесса воспитания	148
2. Структура и содержание процесса воспитания	150
Практические занятия. Формирование базовой культуры личности в процессе воспитания	155
УЭ-2. Закономерности и принципы процесса воспитания.....	167
1. Закономерности процесса воспитания	167
2. Принципы процесса воспитания	169
Практические занятия. Методы, приемы, средства и формы воспитания	172
УЭ-3. Классный руководитель в современной школе	185
1. Классный руководитель в школе, специфика его работы	185
2. Основные функции и обязанности классного руководителя в школе	187
3. Формы работы классного руководителя.....	189
Практические занятия. Планирование работы классного руководителя.....	190
УЭ-4. Социальное пространство воспитательного процесса.....	195
1. Понятие о социальном пространстве воспитательного процесса.....	196
2. Ученический коллектив в социальном пространстве воспитательного процесса.....	197
3. Педагогическое руководство коллективом.....	200
Практические занятия. Роль и место семьи в социальном пространстве воспитательного процесса	201
УЭ-5. Технологии воспитания	208
1. Сущность и особенности технологий в воспитании	208
2. Структурные компоненты воспитательной технологии.....	209
3. Принципы осуществления воспитательной технологии	211
Практические занятия. Технология разработки коллективного творческого дела (КТД).....	212
Литература	219
Модуль 4. Основы педагогической профессии	221
УЭ-1. Педагогическая деятельность: сущность, структура, функции	221
1. Педагогическая профессия и ее особенности	221
2. Сущность и характеристика педагогической деятельности.....	223
3. Структура педагогической деятельности.....	226
4. Виды профессионально-педагогической деятельности и их ценностная характеристика.....	228
Практические занятия. Педагогические способности и творчество в деятельности учителя	229
УЭ-2. Педагогическое общение	236
1. Сущность педагогического общения. Функции общения	236
2. Этапы профессионально-педагогического общения.....	238
3. Стили педагогического общения	239
4. Средства и особенности речевого общения.....	241
Практические занятия. Педагогические конфликты и способы их разрешения.....	243
Литература	255

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время образование рассматривается как одна из наиболее значимых ценностей современного общества. Соответственно этому возрастает и роль педагогического знания для специалистов, работающих в образовании или непосредственно занимающихся педагогической деятельностью.

Учебно-методический комплекс (УМК) «Педагогика» составлен в соответствии с государственным стандартом для специальности 1-21 05 06 «Романо-германская филология» и построен с учетом особенностей блочно-модульной системы преподавания педагогики.

Педагогические материалы в УМК представлены в четырех модулях (М):

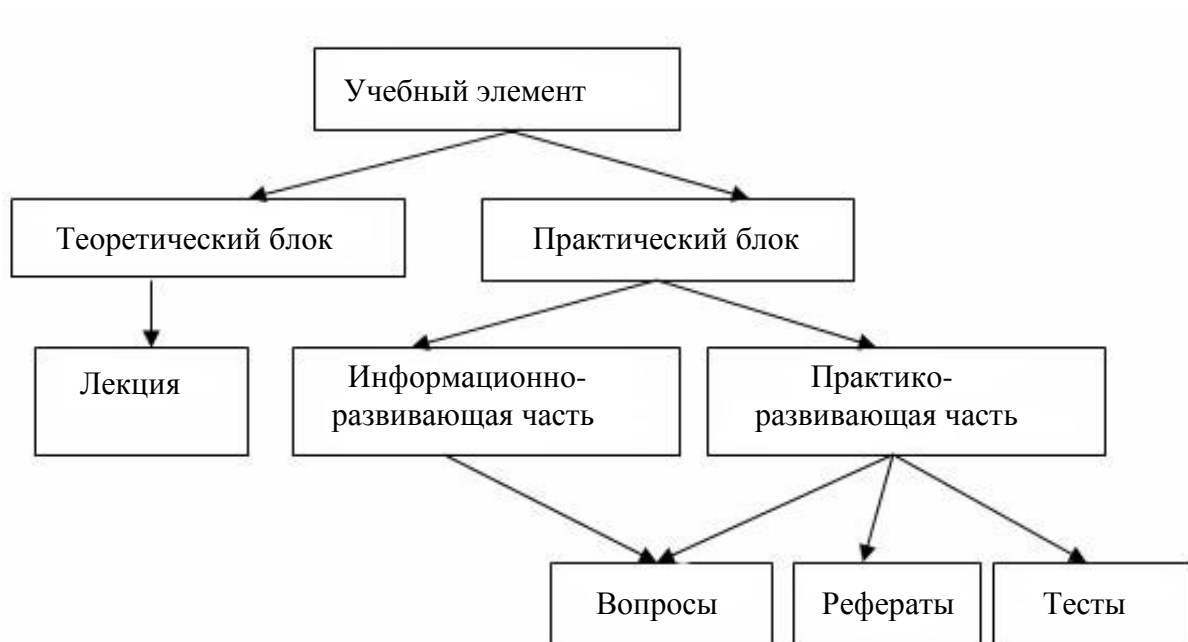
1. Общие основы педагогики.
2. Обучение в целостном педагогическом процессе.
3. Воспитание личности в целостном педагогическом процессе.
4. Общие основы педагогической профессии.

Усвоение этого материала осуществляется в соответствии с поставленной стратегической целью курса.

Каждый модуль содержит несколько учебных элементов (УЭ), внутренне связанных между собой и раскрывающих его основное содержание. Вход в модуль содержит частные дидактические цели, в своей совокупности обеспечивающие достижение интегрированной цели курса. В структуре учебного элемента выделены теоретические (лекции) и практические занятия. Материалы практических занятий включают информационно-развивающий и практико-развивающий аспекты. Дидактический материал пособия включает вопросы для самопроверки, тестовые задания, которые рекомендуется использовать при подготовке к практическим и семинарским занятиям. Задания дифференцированы по содержанию и уровню познавательной самостоятельности. Для более глубокого изучения той или иной проблемы и для формирования навыков самостоятельной работы предложены темы рефератов. Модуль заканчивается резюме, обобщающим ход усвоения теоретических знаний и выполнения заданий практического характера.

При построении модуля и учебных элементов соблюдается логика усвоения учащимися как объема знаний, так и их уровня – представления, понимания, применения, переноса (творчества). Изучение курса идет поэтапно, в соответствии с выделенными модулями.

На схеме приведен план построения модуля и учебного элемента.



При подборе материала УМК были использованы различные литературные источники. Предлагаемый учебно-методический комплекс не заменяет учебники, отражающие нормативный курс педагогики в достаточно полном объеме и являющиеся основным источником педагогических знаний. Его назначение состоит в том, чтобы обеспечить студентам необходимый минимум материала для успешного осмысления, понимания, воспроизведения и закрепления педагогических знаний в рамках лекционных и практических занятий. Список использованных составителями при подготовке УМК литературных источников дается после каждого раздела, что облегчает студентам поиск информации по тому или иному вопросу в более полном объеме.

УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА ПО ДИСЦИПЛИНЕ

Цель преподавания дисциплины: развитие у будущих педагогов общей и профессиональной культуры, педагогического мышления, профессионально значимых качеств личности.

Задачи изучения дисциплины:

- формирование у будущих педагогов глубокого интереса к ребенку, к процессу его духовного становления;
- овладение знаниями основ современной педагогической науки, методов научно-педагогических исследований, овладение понятийным аппаратом педагогики;
- овладение знаниями о целях, задачах современного педагогического процесса, о соотношении генезисе наследственного и социального; о роли и значении национальных, культурно-исторических, семейно-бытовых факторов в образовании и воспитании;
- развитие педагогического мышления, позволяющего осмысливать и оценивать педагогическую действительность, эффективно решать педагогические задачи, анализировать и обобщать педагогический опыт и собственную деятельность;
- развитие творческой индивидуальности студента;
- формирование опыта работы с психолого-педагогической литературой.

Изучение педагогики должно способствовать приобретению студентами следующих **компетенций:**

а) академических:

- знать о факторах, движущих силах и закономерностях, возрастных и индивидуальных особенностях развития личности;
- знать о тенденциях развития образовательных систем и образования;
- знать принципы, содержание, методы и средства семейного воспитания;
- знать сущность и особенности профессиональной педагогической деятельности;
- знать основы структурирования и осуществления процесса обучения как условия развития творческого потенциала растущей личности;
- знать сущность воспитательного процесса, его планирования, организации и осуществления в современных социокультурных условиях;

- уметь учитывать возрастные и индивидуальные особенности личности в процессе педагогического взаимодействия, общения;
- уметь эффективно организовывать свою педагогическую деятельность, решать задачи профессионального совершенствования в сфере образования;
- уметь организовывать образовательный процесс и эффективно им управлять;
- уметь осуществлять воспитание детей и учащейся молодежи в современных социокультурных условиях;

б) социально-личностных:

- обладать качествами гражданственности и патриотизма;
- владеть навыками социального взаимодействия и коммуникации; использовать знания в решении профессиональных задач (управление коллективом, упреждение и разрешение конфликтов и т.д.);
- уметь работать в команде (в коллективе); выстраивать взаимоотношения с учащимися, их родителями, педагогическим коллективом, коллегами;
- владеть знаниями и умениями проектирования, планирования, анализа, прогнозирования собственной деятельности и деятельности учащихся;
- владеть качествами самостоятельности, ответственности;
- владеть основами идеологии Республики Беларусь, эффективно проводить воспитательную работу в этом направлении;

в) профессиональных:

- формировать потребность постоянно повышать свою квалификацию, осуществлять деятельность по профессиональному самообразованию, самосовершенствованию и саморазвитию;
- вырабатывать умение осуществлять отбор учебной литературы, методических материалов, наглядных пособий для организации учебного процесса;
- владеть навыками внедрения в учебный процесс современных информационных технологий в области образования;
- применять методы анализа и внедрения педагогических инноваций;
- уметь сочетать преподавательскую деятельность с идеологической и воспитательной работой с учащимися.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА

Номер модуля, учебн. элемента, занятия	Название раздела, темы, занятия; перечень изучаемых вопросов	Кол-во аудитор. часов	
		лекции	практические занятия
1	2	3	4
М-1	Общие основы педагогики	6	6
УЭ-1.1	Педагогика в системе гуманитарных наук. Педагогика как наука и учебный предмет. Основные категории педагогики. Система педагогических наук. Связь педагогики с другими науками	2	
УЭ-1.2	Проблема целеполагания в педагогике. Понятие цели воспитания. Иерархия целей в педагогике. Методика целеполагания		2
УЭ-2.1	Методология и методы педагогических исследований. Понятие о методологии педагогики. Понятие метода исследования, классификация методов. Характеристика основных методов педагогического исследования. Специфика педагогического эксперимента. Методы изучения коллективных явлений. Количественные методы в педагогике	2	
УЭ-2.2	Личность как субъект и объект воспитания. Внешние и внутренние факторы ее развития. Личность как объект воспитания. Развитие личности как процесс. Влияние наследственности на развитие личности. Влияние среды на развитие личности. Развитие и воспитание. Деятельность как фактор развития		2
УЭ-3.1	Образование как социокультурный феномен. Сущность понятия «образование». Возрастание роли образования в социально-экономическом прогрессе современного общества. Образование как общечеловеческая ценность. Основные тенденции развития современного образования	2	
УЭ-3.2	Система образования в Республике Беларусь. Сущность и структура системы образования. Принципы национальной системы образования, их характеристика		2
М-2	Обучение в целостном педагогическом процессе	14	14
УЭ.1.1	Дидактика как теория образования и обучения. Общее понятие о дидактике, ее объект, предмет и задачи. Основные категории и понятия дидактики. Сущность процесса обучения. Движущие силы процесса обучения. Структура процесса обучения	2	
УЭ.1.2	Закономерности, принципы и правила обучения. Понятия: закон, закономерность, принцип и правило обучения. Характеристика основных принципов обучения		2
УЭ.2.1	Содержание образования и его социально-педагогические функции. Понятие содержания образования. Факторы, принципы и требования к отбору содержания образования	2	

Продолжение табл.

УЭ 2.2	Документы, определяющие содержание образования: образовательный стандарт, учебный план, учебная программа, учебник, учебное пособие. Структура и содержание документов, определяющих содержание образования		2
УЭ.3.1	Средства и методы обучения. Понятие о средствах обучения. Сущность методов обучения. Различные подходы к классификации методов обучения	2	
УЭ.3.2	Характеристика методов обучения. Словесные, наглядные, практические методы обучения, их характеристика. Метод дидактических игр. Активные и интенсивные методы обучения		2
УЭ.4.1	Формы обучения. Понятие о формах обучения. История развития основных форм организации обучения	2	
УЭ.4.2	Урок как основная форма обучения. Характеристика современных организационных форм обучения. Урок, типы уроков, их характеристика. Нестандартные формы организации урока. Подготовка к уроку		2
УЭ.5.1	Контроль, проверка и оценка знаний. Понятие контроля, проверки, оценки знаний. Функции контроля. Виды контроля и проверки знаний. Требования к организации контроля знаний. Методы и формы контроля и проверки знаний	2	
УЭ.5.2	Теория и практика проектирования дидактических тестов. Понятие тестового задания, требования к проектированию тестов. Структура тестового задания. Формы тестовых заданий. Правила построения тестовых заданий		2
УЭ.6.1	Педагогические системы и технологии. Понятие о педагогической технологии. Причины возникновения педагогических технологий, сущность технологического подхода к обучению. Понятия «педагогическая система» и «педагогическая технология». Классификация педагогических технологий	2	
УЭ.6.2	Характеристика технологий сообщающего и проблемного обучения. Сущность технологий обучений сообщающего и проблемного обучения, основные достоинства и недостатки		2
УЭ.7.1	Технологии личностно-ориентированного и развивающего обучения. Сущность технологий, основные принципы, методы и условия реализации	2	
УЭ.7.2	Характеристика технологии программированного обучения и теории поэтапного формирования умственных действий. Программированное обучение. Теория поэтапного формирования умственных действий. Сущность технологий, основные достоинства и недостатки		2
М-3	Воспитание личности в целостном педагогическом процессе	10	10
УЭ.1.1	Теория воспитания как составная часть педагогики. Воспитание как педагогический процесс. Диалектика и особенности процесса воспитания. Структура и содержание процесса воспитания	2	
УЭ.1.2.	Формирование базовой культуры личности в процессе воспитания. Понятие о базовой культуре личности как основе разработки содержания воспитания. Основные направления формирования базовой культуры личности		2

Окончание табл.

УЭ.2.1	Закономерности, принципы процесса воспитания. Общие закономерности воспитания. Принципы воспитания. Специфика принципов воспитания. Характеристика основных принципов воспитания	2	
УЭ.2.2.	Методы, приемы, средства и формы воспитания. Понятие о методах, приемах, средствах и формах воспитания. Методы формирования сознания личности. Методы организации деятельности и опыта общественного поведения. Методы стимулирования		2
УЭ.3.1	Деятельность классного руководителя в современной школе. Классный руководитель в школе, специфика его работы. Основные функции и обязанности классного руководителя в школе. Формы работы классного руководителя	2	
УЭ.3.2	Планирование работы классного руководителя. Понятие о планировании. Требования к планам. Виды планов. Организация планирования воспитательной работы в школе		2
УЭ.4.1	Социальное пространство воспитательного процесса. Понятие о социальном пространстве воспитательного процесса. Ученический коллектив в социальном пространстве воспитательного процесса. Педагогическое руководство коллективом	2	
УЭ.4.2	Роль и место семьи в социальном пространстве воспитательного процесса. Понятие, сущность и функции семьи. Типология семьи. Проблемы семейного воспитания. Взаимодействие семьи и школы в воспитании школьников		2
УЭ.5.1	Технологии воспитания. Сущность и особенности технологий в воспитании. Структурные компоненты воспитательной технологии. Педагогическая техника как средство осуществления воспитательной технологии. Принципы осуществления воспитательной технологии	2	
УЭ.5.2	Технология разработки коллективного творческого дела (КТД). Структура, этапы проведения. Отличия личностно-ориентированного КТД от традиционного		22
М-4	Общие основы педагогической профессии	4	4
УЭ.1.1.	Педагогическая деятельность: сущность, структура, функции. Педагогическая профессия и ее особенности. Сущность и характеристика педагогической деятельности. Структура педагогической деятельности. Виды профессионально-педагогической деятельности и их ценностная характеристика	2	
УЭ.1.2	Педагогические способности и творчество в деятельности учителя. Педагогические способности. Педагогическое творчество. Взаимосвязь профессионализма и творчества в деятельности педагога		22
УЭ.2.1	Педагогическое общение. Сущность педагогического общения. Функции общения. Этапы профессионально-педагогического общения. Стили педагогического общения. Средства и особенности речевого общения	2	
УЭ.2.2	Педагогические конфликты и способы их разрешения. Понятие конфликта в педагогике. Управление конфликтом. Стил поведения в конфликте		22

МОДУЛЬ 1. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

Введение

Модуль «Общие основы педагогики» направлен на вооружение студентов знаниями теоретических основ современной педагогической науки, умениями, необходимыми для эффективной организации учебно-воспитательного процесса в условиях изменившейся социокультурной ситуации, смены образовательной парадигмы, новых стандартов образования. В этом модуле рассматриваются методологические основы педагогической науки, освещается проблема целеполагания в педагогике, раскрывается диалектическая взаимозависимость социальных институтов и образования, специфика функционирования основных институтов государственно-общественной системы образования.

Основные понятия: педагогика, воспитание, обучение, образование, знания, умения, навыки, формирование, развитие, социализация, цель, целеполагание, образование, система образования.

УЭ-1. ПЕДАГОГИКА В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

1. Педагогика как наука и учебный предмет.
 2. Основные категории и понятия педагогики.
 3. Система педагогических наук. Связь педагогики с другими науками.
- Литература – [1, 3, 4, 7, 20, 23, 26, 33].

1. Педагогика как наука и учебный предмет

Свое название **педагогика** получила от греческих слов *paides* – дети и *ago* – вести. В дословном переводе «пайдагогос» означает «детоводитель». Постепенно слово «педагогика» стало употребляться в общем смысле для обозначения искусства «вести ребенка по жизни», т.е. воспитывать его и обучать, направлять духовное и телесное развитие.

Главной задачей педагогики как науки является накопление и систематизация знаний о воспитании человека. Знания фиксируются в понятиях, определениях, общих абстрагированных положениях, закономерностях и законах. Поэтому педагогика – наука о законах и закономерностях воспитания. Несмотря на то, что педагогика занимается «вечными» проблемами, ее **предмет** конкретен – это воспитательная деятельность, осуществляемая в учебно-воспитательных учреждениях, социальных институтах, семье.

Педагогическая наука осуществляет те же **функции**, что и любая другая научная дисциплина – описание, объяснение и познание явлений того участка действительности, который она изучает.

Теоретическая функция:

- изучение передового и новаторского опыта (описательный уровень);
- выявление состояния педагогических явлений (диагностический уровень);
- проведение экспериментальных исследований (прогностический уровень).

Технологическая функция:

- разработка методических материалов (планов, программ, учебных пособий и др.), определяющих нормативный план педагогической деятельности (проективный уровень);
- внедрение достижений науки в педагогическую практику (преобразовательный уровень);
- анализ результатов научных исследований (рефлексивный уровень).

Эти функции взаимосвязаны и осуществляются в органическом единстве. Исходя из этих функций, основными **задачами** педагогики являются:

- анализ современного состояния и прогнозирование развития образования в будущем;
- разработка теоретико-методологических основ образования;
- выявление закономерностей обучения, воспитания личности и управления педагогическими системами;
- определение содержания образования в конкретных условиях;
- разработка образовательных стандартов;
- разработка новых методов, средств, форм, систем обучения и воспитания;
- изучение и обобщение практики, опыта педагогической деятельности, научный анализ педагогических инноваций;
- внедрение результатов научных исследований в педагогическую практику;
- изучение истории развития образования и педагогической мысли.

Теория педагогики вооружает педагогов-практиков профессиональными знаниями об особенностях воспитательных процессов людей различных возрастных групп, социальных образований, умениями прогнозировать, проектировать и осуществлять учебно-воспитательный процесс в

различных условиях, оценивать его эффективность. **Педагогика как учебный предмет** в учебном заведении имеет специфическую цель, предмет, методы и структуру. Основная задача педагогики – подготовка профессионального педагога.

Источники развития педагогики: многовековой практический опыт воспитания, закрепленный в образе жизни, традициях, обычаях людей, народной педагогике; философские, обществоведческие, педагогические и психологические труды; текущая мировая и отечественная практика воспитания; данные специально организованных педагогических исследований; опыт педагогов-новаторов, предлагающих оригинальные идеи, новые подходы, технологии воспитания в современных быстроизменяющихся условиях.

2. Основные категории и понятия педагогики

Любая наука имеет понятийный и категориальный аппараты. **Понятие** – это мысль, которая фиксирует в обобщенной форме предметы и явления действительности. Научные понятия отображают существенные признаки предмета, явления, которые позволяют отличать их от смежных с ними предметов и явлений. Понятие имеет содержание и объем. Содержание – это совокупность отраженных в понятии признаков; существенные из них составляют ядро. Объем – множество предметов, имеющих однородные признаки. Понятия необходимы в педагогике для точного обозначения элементов и явлений учебно-воспитательного процесса.

Категории – общие, фундаментальные понятия, которые отражают наиболее существенные связи и отношения реальной действительности.

Понятий в педагогике множество, а категорий немного. Понятия и категории составляют костяк науки педагогики. К основным педагогическим категориям относятся воспитание, обучение, образование, также она оперирует общенаучными категориями, такими, как развитие и формирование.

Воспитание – это целенаправленный и организованный процесс формирования личности. В педагогике понятие «воспитание» употребляется в широком и узком социальном смысле, а также в широком и узком педагогическом значении. В *широком социальном смысле* воспитание – это передача накопленного опыта от старших поколений к младшим; в *узком социальном смысле* под воспитанием понимается направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политической ориентации, подготовки к жизни.

В *широком педагогическом смысле* воспитание – это специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс.

В *узком педагогическом смысле* воспитание – это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач, в этом контексте понятие воспитания используется для обозначения составных частей целостного воспитательного процесса. Говорят, например, «физическое воспитание», «эстетическое воспитание».

Следующая основная категория педагогики – **обучение**. Это специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников. Его цель – усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, закрепление навыков самообразования.

Основу обучения составляют знания, умения, навыки (ЗУН), выступающие со стороны преподавателя в качестве исходных (базовых) компонентов содержания, а со стороны учеников – в качестве продуктов усвоения. *Знания* – это отражение человеком объективной действительности в форме фактов, представлений, понятий и законов науки; это коллективный опыт человечества, результат познания объективной действительности. *Умения* – готовность сознательно и самостоятельно выполнять практические и теоретические действия на основе усвоенных знаний, жизненного опыта и приобретенных навыков. *Навыки* – компоненты практической деятельности, проявляющиеся в автоматическом выполнении необходимых действий, доведенных до совершенства путем многократных упражнений.

Образование – процесс и результат усвоения обучающимися системы знаний, умений и навыков, способов познавательной деятельности и формирования на этой основе качеств личности.

Педагогика широко использует межнаучные понятия «формирование» и «развитие». **Формирование** – процесс становления человека как социального существа под воздействием всех без исключения факторов – экологических, социальных, экономических, идеологических, психологических и т.д.

Развитие – это процесс и результат количественных и качественных изменений человека. Оно связано с постоянными, непрекращающимися изменениями, переходами из одного состояния в другое, восхождением от простого к сложному, от низшего к высшему. Различают развитие физиче-

ское (организма в целом, отдельных мышц и т.д.), психическое (эмоций, интеллекта, воли, способностей, потребностей, характера). Речь идет также о духовном развитии, охватывающем весь внутренний мир человека. В человеческом развитии проявляется действие универсального философского закона взаимоперехода количественных изменений в качественные и наоборот.

Действенным фактором развития человека выступает процесс **социализации**, под которым подразумевается усвоение и воспроизводство человеком культурных ценностей и социальных норм общества, в котором он живет. Общество, люди преднамеренно создают благоприятные условия для социализации, которые относительно контролируются.

К педагогическим понятиям также можно отнести такие, как самовоспитание, саморазвитие, педагогический процесс, педагогическое общение (взаимодействие), продукты педагогической деятельности, социальное формирование, педагогические технологии, учебно-воспитательные инновации и др.

3. Система педагогических наук. Связь педагогики с другими науками

Педагогика – обширнейшая наука. Пройдя длительный путь развития, накопив информацию, педагогика превратилась в разветвленную систему научных знаний. Фундаментом педагогики является философия, в частности, та ее часть, которая специально занимается проблемами воспитания и получила название *философии воспитания*. Эта область знаний использует в воспитательной практике идеи различных философских систем. Философия остается основой педагогики. Многие специалисты развивают философскую базу педагогики. Философия указывает педагогике общий подход к познанию, исследованию педагогических явлений и процессов. Поэтому философию с ее идеями целостности и системности, методами структурного анализа принято считать методологической основой педагогики (от лат. *metodos* – путь).

Развитие воспитания как общественного явления исследует *история педагогики*. Исследование того, что уже было, сопоставление его с настоящим не только помогает лучше проследить основные этапы развития современных явлений, но и предостерегает от повторения ошибок прошлого, делает обоснованными прогностические предположения, устремленные в будущее.

Общая педагогика – базовая научная дисциплина, изучающая общие закономерности воспитания человека, разрабатывающая общие основы педагогического процесса в воспитательных учреждениях всех типов. Общая педагогика содержит четыре больших раздела: 1) общие основы; 2) дидактика (теория обучения); 3) теория воспитания и 4) школоведение.

Дошкольная и школьная педагогика составляет подсистему *возрастной педагогики*. Здесь изучаются закономерности воспитания подрастающего человека, отражающие специфику учебно-воспитательной деятельности внутри определенных возрастных групп.

Среди отраслей, занимающихся педагогическими проблемами взрослых, быстро прогрессирует *педагогика высшей школы*. Ее предмет – закономерности учебно-воспитательного процесса, протекающего в высших учебных заведениях всех уровней аккредитации, специфические проблемы получения высшего образования в современных условиях, в том числе и по компьютерным сетям.

Педагогика последипломного образования в тесном содружестве с *педагогикой труда* занимается проблемами повышения квалификации, а также очень острыми сейчас вопросами переквалификации работников различных отраслей народного хозяйства, освоения новых знаний, приобретения новой профессии в зрелом возрасте.

В подсистеме *социальной педагогики* выделяются такие отрасли, как семейная, пенитенциарная (перевоспитание правонарушителей), профилактическая педагогика и др.

Люди с разными нарушениями и отклонениями в развитии попадают в сферу действия *специальной педагогики*. Вопросами обучения и воспитания глухонемых и глухих занимается сурдопедагогика, слепых – тифлопедагогика, умственно отсталых – олигофренопедагогика. В последнее время активно развиваются новые отрасли педагогики – профилактическая (лечебная), реабилитационная, коррекционная, превентивная.

Особую группу педагогических наук составляют так называемые частные или *предметные методики*, исследующие закономерности преподавания и изучения конкретных учебных дисциплин во всех типах учебно-воспитательных учреждений.

Педагогика развивается в тесной взаимосвязи со всеми другими научными направлениями.

Философские науки помогают педагогике определиться со смыслом и целями воспитания, правильно учитывать действие общих закономерностей человеческого бытия и мышления, снабжают оперативной информацией о происходящих в науке и обществе переменах, помогая корректировать направленность воспитания.

Анатомия и физиология составляют базу для понимания биологической сущности человека – развития высшей нервной деятельности и типологических особенностей нервной системы, первой и второй сигнальных систем, развития и функционирования органов чувств, опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой и дыхательной систем.

Особенное значение для педагогики имеет ее связь с *психологией*, изучающей закономерности развития психики человека. Психологию главным образом интересует развитие психики, а педагогику – эффективность тех воспитательных воздействий, которые приводят к намеченным изменениям во внутреннем мире и поведении человека. Психология раскрывает теорию и механизмы психической деятельности, а педагогика вырабатывает на этой основе конкретные технологии воспитания.

Очевидна связь педагогики с *историей и литературой, географией и биологией, медициной и экологией, экономикой и археологией*. У наук, имеющих различные и, казалось бы, очень далекие области исследования, находится немало точек соприкосновения, из которых часто и возникают новые перспективные направления, связывающие науку в неразъединимое целое.

Практические занятия

ПРОБЛЕМА ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ

1. Понятие цели воспитания.
 2. Иерархия целей в педагогике.
 3. Методика целеполагания.
- Литература – [3, 13, 19, 22, 26 – 28].

1. Понятие цели воспитания

Цель – это идеальное представление о результате деятельности, формирующееся в сознании субъекта в процессе взаимодействия субъекта с окружающей действительностью. Любая деятельность предполагает цель, мотив, средства и результат.

О цели в педагогике можно говорить в социально-педагогическом смысле понятия «воспитание». Особенности формулировки целей заключаются в том, что:

а) цели воспитания зависят от уровня развития общества, его экономических возможностей, политической структуры и исторических традиций;

б) цели воспитания построены по принципу иерархии. Есть цели всеобщие, государственные и цели школы, учителя, учащихся или технологические;

в) цель воспитания – всестороннее гармоническое развитие личности; провозглашенная еще советской педагогикой, в то время стала, скорее всего, идеологическим лозунгом, но не была реализована;

г) осуществляется постоянный поиск новых подходов и формулировок цели воспитания (Н.К. Степаненков, О.С. Газман, С.Д. Смирнов и др.), которые рассчитаны на гуманизацию и демократизацию воспитательной системы.

В педагогическом процессе цели воспитания и обучения, объективно определяемые социальными факторами, носят личностный характер, реализуются в форме **личностных отношений**.

2. Иерархия целей в педагогике

Педагогические цели могут быть разного масштаба и составляют ступенчатую систему. Высшая ступень – *государственные цели*, общественный заказ, стандарт образования. Они разрабатываются специалистами, принимаются правительством, фиксируются в законах и других документах. Следующая ступень – *цели отдельных образовательных систем и этапов образования*. Например, цели обучения в средней школе и на его отдельных уровнях – начальная, основная, полная средняя школа. Более низкая ступень – *цели обучения по отдельному предмету или воспитания детей определенного возраста*. Наконец, *цели отдельной темы, урока или внеурочного мероприятия*.

В момент выполнения задачи она выступает для субъекта целью, обрastaет рядом других задач – уровнем ниже. Сохраняя контекст общей цели деятельности, педагог попадает в поле постоянных преобразований цели в задачи, задачи в цели. Если сохраняется контекст цели воспитания, то все, что выдвигает и решает педагог, квалифицируется как задача. Как только общий целевой контекст исключен и педагог работает и мыслит в узком контексте одной задачи, то именно эта задача приобретает значение цели и обретаеt свои необходимые задачи.

Вот почему в педагогическом лексиконе мы встречаемся с формулировкой «цели и задачи воспитания». Выбор обусловливается опреде-

ленным целевым контекстом, и одно и то же положение может иметь статус цели и статус задачи. Искусство практического целеполагания состоит в умении определять задачи, исчерпывающие целиком содержание цели. Если такое удастся, то цель достигается.

Разбиение цели воспитания на задачи может совершаться разными путями. Путь социально-психологический выявляет три задачи воспитания – оснастить ребенка широкими знаниями о мире, оснастить его умениями взаимодействовать с миром, сформировать систему ценностей и ценностных отношений к миру. Путь индивидуального становления личности ребенка указывает на другой вариант задач – формирование способности жить по социально-культурным нормам, формирование способности исполнять роль человека, формирование способности вступать в социальные отношения, формирование образа достойной жизни, формирование жизненной позиции и способности регулировать содержание своей жизни.

3. Методика целеполагания

Целеполагание – это система анализа обстоятельств, в которых находится конкретный ребенок, и соотнесение их с содержанием и поставленной целью воспитания; это процесс определения целей, идеально представленного результата. Методика целеполагания имеет определенную этапность.

1 этап. Определение стратегических, тактических и оперативных целей и перевод их на язык практических действий.

2 этап. Разработка организационной стороны деятельности, установление логической последовательности и преемственной взаимосвязи дальних, средних и близких целей.

3 этап. Анализ целей с точки зрения их технологичности и диагностичности, формулировка четких параметров деятельности.

4 этап. Диагностика условий по достижению целей деятельности.

5 этап. Определение идеальных и материальных средств достижения цели.

6 этап. Определение алгоритма деятельности по достижению цели – точных предписаний, шагов и действий, ведущих к достижению цели.

7 этап. Корректировка целей деятельности педагога с целями деятельности воспитанника.

Таким образом, целеполагание и целеобразование связаны с методикой педагогической деятельности, направленной на достижение цели, – с ее переводом с высших (теоретических) уровней на низшие, практические; диагностикой объекта и условий педагогической деятельности; выбором средств педагогического процесса.

Вопросы и задания

1. Цель воспитания имеет конкретно-исторический и классовый характер. Подтвердите или опровергните это утверждение фактами из истории педагогики.

2. Какие суждения о цели воспитания высказывают современные ученые, педагоги? Проанализируйте различные подходы к определению целеполагания как гуманистического элемента в воспитании и обучении.

3. В чем проявляются особенности цели?

4. Раскройте смысл целеполагания и выделите его основные этапы.

5. Самостоятельно изучите и проанализируйте раздел «Возникновение воспитания как общественного явления» [28]. Сформулируйте цели воспитания в соответствии с различными теориями происхождения человека.

Темы рефератов

1. Целеполагание и мотивация как основа гуманизации воспитания и образования.

2. Технология постановки цели как компонента педагогической деятельности.

3. Реализация системного подхода в процессе целеполагания.

Тесты для самопроверки

1. Дополните формулировку

Цель воспитания – это ... о результате ..., о качествах, состоянии личности, которые предполагается формировать.

2. Выделите пункты, которые характеризуют особенности цели педагогической деятельности:

- 1) наличие со-цели, со-деятельности;
- 2) всестороннее и гармоническое развитие личности;
- 3) результативность деятельности;

- 4) не всегда полное совпадение целей субъекта и объекта педагогической деятельности;
- 5) организация альтернативной деятельности;
- 6) коррекция целей субъекта педагогической деятельности;
- 7) цель – это проекция результата.

3. Приведите формулировку цели воспитания:

- принятую в традиционной педагогике до 90-х гг. XX в.;
- при современном подходе к определению цели воспитания.

4. Установите соответствие этапов целеполагания:

1.	А. Диагностика условий по достижению целей
2.	Б. Определение стратегических, тактических целей оперативности
3.	В. Формулировка точных параметров деятельности
4.	Г. Разработка эталонов и мер для измерения явления
5.	Д. Перевод целей на «язык практических действий»
6.	Е. Координация целей и со-целей
7.	Ж. Определение алгоритма действий
8.	З. Определение идеальных, материальных и организационных средств достижения цели
9.	И. Установление преемственности и взаимосвязи различных сторон развития

Ответ: 1 __, 2 __, 3 __, 4 __, 5 __, 6 __, 7 __, 8 __, 9 __.

5. Какие общие факторы влияют на постановку цели воспитания:

- 1) потребности общества;
- 2) экономический уровень развития общества;
- 3) требования господствующего класса;
- 4) способ производства;
- 5) возможности учителей и воспитателей;
- 6) физиологические и психологические возможности воспитуемых;
- 7) идеология и политика государства;
- 8) уровень развития педагогической науки и практики;
- 9) возможности учебно-воспитательных заведений.

6. Назовите ступени в иерархии целей воспитания.

УЭ-2. МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

1. Понятие о методологии педагогики. Понятие метода исследования, классификация методов.

2. Характеристика основных методов педагогического исследования. Литература – [2, 3, 13, 17, 19, 23, 25, 37, 40].

1. Понятие о методологии педагогики. Понятие метода исследования, классификация методов

Методология – система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности. Методологической платформой исследования и объективной основой для разработки педагогических идей является философия познания (гносеология). Методология выполняет регулятивную и нормативную функции.

В структуре методологического знания выделяют четыре уровня – философский, общенаучный, конкретно-научный, технологический.

Содержание высшего – философского уровня методологии составляют общие принципы познания и категориальный аппарат науки в целом. Методологические функции на этом уровне выполняет вся система философского знания – философские категории, законы, закономерности, подходы.

Второй уровень – общенаучная методология представляет собой теоретические положения, которые можно применить ко всем или к большинству научных дисциплин.

Третий уровень – конкретно-научная методология – это совокупность методов и принципов, применяемых в той или иной науке.

Четвертый уровень – технологическая методология. Сюда входят методика и техника исследования, то есть набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку. На этом уровне методологическое знание носит четко выраженный нормативный характер.

Все уровни методологии взаимосвязаны и имеют определенное самодвижение. При этом философский уровень выступает в качестве всеобщей методологии и содержательного основания всякого методологического знания.

Пути (способы) познания объективной реальности принято называть *методами исследования*. Метод (от греч. *methodos* – путь) – путь познания, способ построения и обоснования научного знания, способ, посредством

которого познается предмет науки. Методы исследований – это те пути, способы и средства, с помощью которых добываются новые знания, факты, которые используются для доказательства научной теории.

Традиционно педагогические методы исследования подразделяются на *теоретические, эмпирические и методы количественной и качественной обработки данных.*

2. Характеристика основных методов педагогического исследования

К **теоретическим методам** исследования относятся: анализ педагогической литературы, архивных материалов, документации и продуктов деятельности; праксимические методы (анализ процесса практической деятельности; хронометрия, профессиография, метод независимых характеристик); абстрагирование; анализ и синтез; индукция и дедукция; классификация; аналогия; сравнение; построение гипотез; прогнозирование, проектирование, моделирование и другие. Все они необходимы для определения проблем, формулирования гипотез и для оценки собранных фактов.

Дадим характеристику некоторым методам этой группы.

Метод абстрагирования носит универсальный характер. Сущность этого метода состоит в том, что исследователь постоянно находится в мысленном отвлечении от несущественных связей, отношений, предметов и одновременно выделяет, фиксирует одну или несколько интересующих его сторон этих предметов. Метод абстрагирования тесно связан с другими методами исследования, и прежде всего – с анализом и синтезом.

Анализ – метод научного исследования, представляет разложение предмета на составные части. *Синтез* – метод научного исследования, представляет соединение полученных при анализе частей в нечто целое. Методы анализа и синтеза в научном творчестве взаимодействуют между собой.

Изучение литературы. Работа с литературой предполагает использование таких методов, как составление библиографии – составление перечня источников, отобранных для работы в связи с исследуемой проблемой; реферирование – сжатое изложение основного содержания работы; конспектирование – ведение более детальных записей, выделение главных идей и положений работы; аннотирование – краткая запись общего содержания книги или статьи; цитирование – дословная запись выражений, фактических или цифровых данных, содержащихся в литературном источнике.

К **эмпирическим методам** исследования относятся педагогический эксперимент, наблюдение, самонаблюдение, беседа, анкетирование, социометрия, ранжирование, тестирование, педагогический консилиум; шкалирование, экспертные оценки, индексирование, изучение, обобщение и распространение массового и передового педагогического опыта и другие.

Наблюдение – наиболее доступный и распространенный метод изучения педагогической практики. Под научным наблюдением понимается специально организованное восприятие исследуемого объекта, процесса или явления в естественных условиях. Научное наблюдение существенно отличается от обыденного, житейского. Главные его отличия: 1) определяются задачи, выделяются объекты, разрабатывается схема наблюдения; 2) результаты обязательно фиксируются; 3) полученные данные обрабатываются; 4) результаты сопоставляются с известными и перепроверяются с помощью других методов.

Для повышения эффективности наблюдение должно быть длительным, систематическим, разносторонним, объективным и массовым. Недостатки наблюдения: оно не вскрывает внутренних сторон педагогических явлений, при использовании этого метода невозможно обеспечить полную объективность информации. Поэтому наблюдение чаще всего применяют на начальных этапах исследования в сочетании с другими методами.

Изучение опыта – это организованная познавательная деятельность, направленная на установление исторических связей воспитания, вычленение общего, устойчивого в учебно-воспитательных системах. С помощью этого метода анализируются пути решения конкретных проблем, выводятся взвешенные заключения о целесообразности их применения в новых исторических условиях. Он тесно смыкается с другим методом – изучением первоисточников, называемым также «архивным».

В процессе научно-педагогических исследований *изучают школьную документацию*, характеризующую учебно-воспитательный процесс. Источники информации – классные журналы, книги протоколов собраний и заседаний, расписания учебных занятий, правила внутреннего распорядка, календарные и поурочные планы учителей, конспекты и стенограммы уроков и т.п. В этих документах содержится множество объективных данных, помогающих устанавливать причинно-следственные зависимости, взаимосвязи изучаемых явлений. Изучение документации дает, например, ценные статистические данные для установления связи между состоянием здоровья и успеваемостью, качеством расписаний и работоспособностью учащихся и т.д. Изучение школьной документации обязательно сочетается с другими методами.

Изучение продуктов ученического творчества – домашних и классных работ по всем учебным предметам, сочинений, рефератов, отчетов, результатов эстетического и технического творчества. Индивидуальные особенности учеников, наклонности и интересы, отношение к делу и своим обязанностям, уровень развития старательности, прилежания и других качеств, мотивы деятельности – это лишь небольшой перечень воспитательных аспектов, где можно с успехом применять этот метод.

Педагогическая беседа как метод исследования отличается целенаправленными попытками исследователя проникнуть во внутренний мир собеседника, выявить причины тех или иных его поступков. Информацию о нравственных, мировоззренческих, политических и других взглядах испытуемых, их отношении к интересующим исследователя проблемам также получают с помощью бесед. Чтобы повысить надежность результатов беседы и снять неизбежный оттенок субъективизма, применяются специальные меры: 1) разработка четкого, продуманного с учетом личности собеседника плана беседы; 2) обсуждение интересующих исследователя вопросов в различных ракурсах и связях; 3) варьирование вопросов, постановка их в приятной для собеседника форме; 4) умение использовать ситуацию, находчивость в вопросах и ответах.

Разновидность беседы, ее новая модификация – *интервьюирование*, воспринятое из социологии. Интервьюирование обычно предполагает публичное обсуждение; исследователь придерживается заранее подготовленных вопросов, ставит их в определенной последовательности. Ответы готовятся заранее.

Педагогический эксперимент – это научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса в точно учитываемых условиях. В отличие от методов, лишь регистрирующих то, что уже существует, эксперимент в педагогике носит созидательный характер. Экспериментальным путем, например, пробивают дорогу в практику новые приемы, методы, формы, системы учебно-воспитательной деятельности.

Педагогический эксперимент требует обоснования рабочей гипотезы, разработки исследуемого вопроса, составления детального плана и строгого его соблюдения, точной фиксации результатов, тщательного анализа полученных данных, формулировки окончательных выводов. Научной гипотезе, т.е. предположению, подвергающемуся опытной проверке, принадлежит определяющая роль. Эксперимент проводится для того, чтобы проверить возникшую гипотезу. Исследование гипотезы – это форма перехода от наблюдения явлений к раскрытию законов их развития.

Проводимые педагогами эксперименты многообразны. Их классифицируют по разным признакам – направленности, объектам исследования, месту и времени проведения и т.д. В зависимости от преследуемой цели различают следующие эксперименты: 1) констатирующие, при которых изучаются существующие педагогические явления; 2) проверочные, уточняющие, когда проверяется гипотеза, созданная в процессе осмысления проблемы; 3) созидательные, преобразующие, формирующие, в ходе которых конструируются новые педагогические явления.

По месту проведения различают естественные и лабораторные педагогические эксперименты. Первые представляют собой научно организованный опыт проверки выдвинутой гипотезы без нарушения учебно-воспитательного процесса. Такой вид эксперимента избирается в случае, когда есть основания предполагать, что сущность нововведения необходимо проверять только в реальных условиях и что ход и результаты эксперимента не вызовут нежелательных последствий. Объектами естественного эксперимента чаще всего становятся планы и программы, учебники и учебные пособия, приемы, методы обучения и воспитания, формы учебно-воспитательного процесса.

Если нужно проверить какой-либо частный вопрос или для получения необходимых данных нужно обеспечить особенно тщательное наблюдение за испытуемыми (иногда с применением специальной аппаратуры), эксперимент переносится в специально оборудованное помещение, в специально созданные исследовательские условия. Такой эксперимент называется лабораторным.

Педагогическое тестирование – целенаправленное, одинаковое для всех обследование, которое проводится в строго контролируемых условиях. Оно позволяет объективно измерять характеристики и результаты обучения, воспитания, развития учащихся, определять параметры педагогического процесса. От других способов обследования тестирование отличается точностью, простотой, доступностью, возможностью автоматизации.

Выделяются два вида тестов – скорости и мощности. По тестам скорости у испытуемого обычно не хватает времени для ответов на все вопросы, ведь нужно отвечать очень быстро и правильно; по тестам мощности у каждого такая возможность есть, здесь скорость не имеет значения, важны глубина и основательность знаний. Большинство практических школьных тестов составляется для проверки достигнутого уровня обученности и функционирует в режиме «щадящего» контроля.

В отличие от тестов, задания тестового типа используются для текущего контроля и содержат небольшое (обычно 5 – 10) количество вопросов. В практике применяется много разновидностей тестовых заданий, например, на определение соответствия или последовательности, на умение выявить, распознать, найти определенный объект, классифицировать по заданным признакам и т.д.

Методы изучения групповых (коллективных) явлений – проводимые по определенному плану массовые опросы участников. Вопросы могут быть устными (интервью) или письменными (анкетирование). Широко используются также шкалирование и социометрические методики, сравнительные исследования. Поскольку эти методы проникли из социологии, их называют еще социологическими.

Анкетирование – метод массового сбора материала с помощью специально разработанных вопросников, называемых анкетами. Сегодня в педагогических исследованиях применяют различные типы анкет – открытые, требующие самостоятельного конструирования ответа, и закрытые, в которых ученикам приходится выбирать один из готовых ответов; именные, требующие указывать фамилию испытуемого, и анонимные; полные и урезанные; пропедевтические, контрольные и т.д. Одна из разновидностей – так называемая «полярная» анкета с балльной оценкой. По ее принципу составляются опросные листы для самооценки и оценки других.

Метод изучения групповой дифференциации (социометрический метод) позволяет анализировать внутриколлективные отношения. Школьников просят ответить на вопросы типа «С кем бы ты хотел ...» (пойти в туристический поход, готовиться к экзаменам, сидеть за одной партой, играть в одной команде и т.п.). На каждый вопрос дается три «выбора»: «Напиши сначала фамилию того, с кем бы ты более всего хотел быть вместе, потом фамилию того, с кем бы ты хотел быть, если с первым этого не получится, и, наконец, третью фамилию – в соответствии с теми же условиями». В результате у одних членов коллектива оказывается наибольшее число выборов, у других – наименьшее. Появляется возможность обоснованно судить о месте, роли, статусе, позиции каждого члена коллектива, выявлять внутриколлективные группировки, их лидеров. Метод позволяет делать «срезы», характеризующие различные стадии формирования отношений, виды авторитета, состояние актива. Едва ли не главное его преимущество – возможность представить полученные данные в наглядной форме с помощью так называемых матриц и социограмм.

Методы количественной и качественной обработки данных. Качество – это совокупность свойств, указывающих, что представляет собой предмет, чем он является. Количество определяет размеры, величину этого качества. Качество традиционно раскрывается через описание признаков, а количество отождествляется с мерой, числом. Анализируя качество, исследователь определяет, к какому классу уже известных явлений принадлежит данное и в чем его специфика, затем устанавливает причинно-следственные зависимости между явлениями. Задача количественного анализа сводится к измерению и счету выявленных свойств. Разрешая ее, ищут ответ на вопрос, какая мера качества входит в установленную меру. Дополняя качественные представления о своем предмете формализованными обобщениями, педагогическая теория приобретает необходимую строгость и устойчивость.

На пути количественного исследования педагогических явлений немало препятствий, и среди главных – природа и характер педагогических явлений. Они неметричны. Классический математический аппарат не приспособлен для анализа явлений такой сложности, как педагогические. Преодолевается это препятствие двумя способами – попытками представить явления в таком упрощенном виде, который доступен для анализа традиционными математическими методами, или разработкой и применением новых способов формализованного описания.

Необходимо различать два основных направления в использовании количественных методов в педагогике: первое – для обработки результатов наблюдений и экспериментов, второе – для моделирования, диагностики, прогнозирования, компьютеризации учебно-воспитательного процесса. Методы первого направления:

- *регистрация* – выявление определенного качества у явлений данного класса и подсчет количества по наличию или отсутствию данного качества (например, количество успевающих и неуспевающих учеников);
- *ранжирование* – расположение собранных данных в определенной последовательности (убывания или нарастания зафиксированных показателей), определение места в этом ряду изучаемых объектов (например, составление списка учеников в зависимости от числа пропущенных занятий и т.п.);
- *шкалирование* – присвоение баллов или других цифровых показателей исследуемым характеристикам, чем достигается большая определен-

ность. Известны четыре основные градации измерительных шкал – шкалы наименований (или номинальные); шкалы порядка (или ранговые); интервальные шкалы; шкалы отношений.

Шкалы наименований – самые «слабые», числа и другие обозначения в них используются чисто символически. Их единственная математическая характеристика – принадлежность: принадлежит ли исследуемый объект к данному классу или нет. Примерами номинальных шкал можно считать классификации по различным признакам – список специальностей, перечисление характеристик учащихся, причин неуспеваемости и т.д.

В порядковых (ранговых) шкалах устанавливается порядок следования, отношения «больше» и «меньше», общая иерархия. Примерами их применения служит ранжирование типа «выше ростом», «больше пятерок», «меньше пропусков» и т.д.

«Сильные» шкалы – интервальная и шкала отношений обладают всеми положительными качествами «слабых» шкал, но при этом интервальная шкала предусматривает определенные расстояния между отдельными (двумя любыми) числами на шкале, а в шкале отношений, кроме того, определена еще и нулевая точка (точка отсчета). Шкалы термометров, вольтметров, конечно, «сильные».

Все более мощным преобразующим средством педагогических исследований становится *моделирование*.

Научная модель – это мысленно представленная или материально реализованная система, которая адекватно отображает предмет исследования и способна замещать его так, что изучение модели позволяет получить новую информацию об объекте. Моделирование успешно применяется для решения важных задач оптимизации структуры учебного материала, улучшения планирования учебного процесса, управления познавательной деятельностью и учебно-воспитательным процессом, диагностики, прогнозирования, проектирования обучения.

Моделирование – сложный и противоречивый метод. По существу он служит трем полезным целям: эвристической – для классификации, обозначения, нахождения новых законов, построения новых теорий и интерпретации полученных данных; вычислительной – для решения вычислительных проблем с помощью моделей; экспериментальной – для решения проблемы эмпирической проверки (верификации) гипотезы с помощью оперирования с теми или иными моделями.

Практические занятия

ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ И ОБЪЕКТ ВОСПИТАНИЯ. ВНЕШНИЕ И ВНУТРЕННИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

1. Личность как объект воспитания. Развитие личности как процесс.
2. Влияние наследственности на развитие личности.
3. Влияние среды на развитие личности.
4. Развитие и воспитание. Деятельность как фактор развития.

Литература – [5, 10, 12, 18, 35, 39].

1. Личность как объект воспитания. Развитие личности как процесс

В момент рождения человек представляет собой биологическое существо. Стать субъектом, личностью, индивидуальностью ему предстоит в процессе онтогенеза, т.е. через путь возрастных и индивидуальных изменений.

Развитие личности – это процесс количественных и качественных изменений в организме. Его результат – физическое, интеллектуальное, социальное, духовное развитие человека. Биологическое в человеке характеризуется физическим развитием, включая морфологические, биохимические, физиологические изменения. А духовное развитие находит выражение в интеллектуальном, социальном росте. Педагогика изучает проблемы духовного развития личности во взаимосвязи со всеми другими компонентами.

Если человек достигает уровня развития, который позволяет считать его носителем сознания и самосознания, способным на самостоятельную преобразующую деятельность, то такого человека называют личностью. Человек не рождается личностью, а становится ею в процессе развития. Рассмотрим понятия «человек», «индивид», «личность».

Понятие «**человек**» объединяет все природные и социальные качества, присущие данному виду. Человек является общественным существом, носителем сознания, воплощающим высшую ступень развития жизни, субъектом общественно-исторической деятельности.

Понятие «**индивид**» обозначает единичное природное существо, представителя вида *Homo sapiens*, продукт филогенетического и онтогенетического развития, единство врожденного и приобретенного, носителя индивидуальных своеобразных черт (задатки, влечения и т.д.); отдельного представителя человеческой общности; выходящее за рамки своей природной (биологической) ограниченности социальное существо, использующее орудия, знаки и через них овладевающее собственным поведением и психическими процессами.

Под **индивидуальностью** понимают главенствующую особенность личности, проявляющуюся в чертах темперамента, характера, специфике восприятия (художественное восприятие, музыкальный слух), интеллекте, потребностях и способностях. В зависимости от степени выраженности биологических задатков и способностей, внутренней активности, среды и воспитания индивидуальность проявляется ярко, образно, контрастно, вариативно или, наоборот, малозаметно.

Понятие «**личность**» характеризует социальную сущность человека со стороны его общественной значимости и общественной деятельности. Оно включает в себя социальные свойства и качества, приобретаемые человеком в течение всей жизни. Личность – системное качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении, характеризующее его со стороны включенности в общественные отношения. К таким свойствам и качествам можно отнести речь, сознание, социальные функции (родителей, учителей, управленцев), позиции личности (отношение к материальным и духовным ценностям, к обществу, к людям, к себе, к обязанностям и степени их осознания), нравственный облик личности, ее социальные установки. Качества личности формируются в конкретных видах деятельности, в складывающихся отношениях с окружающим миром и людьми, в мышлении и сознании, в познавательных процессах.

Личность в своем развитии проходит разные возрастные этапы (периоды) – период внутриутробного развития, дошкольный возраст, школьный возраст, юношеский период и период взрослости, специфически влияющие на степень развития личности. Каждая из стадий имеет свои (индивидуально подвижные) временные рамки. Внутреннее движение и внешние факторы обеспечивают изменения в свойствах и качествах личности на каждой из стадий. Достигнутое на предшествующих является основой последующих. В рамках одной стадии развитие может характеризоваться как ускорением, так и ровным течением.

Порождаемые деятельностью новые потребности и наличные возможности их удовлетворения создают в развитии ряд *противоречий*. Различают противоречия внутренние и внешние, общие (универсальные), движущие развитием человеческих масс, и индивидуальные, характерные для отдельно взятого человека. Внутренние противоречия возникают на почве «несогласия с собой» и выражаются в индивидуальных побуждениях человека, а внешние стимулируются силами извне, отношениями человека с другими людьми, обществом, природой. Одно из основных внутренних противоречий – расхождение между возникающими новыми потребностями

ми и возможностями их удовлетворения. «Хочу» – «могу», «знаю» – «не знаю», «можно» – «нельзя», «есть» – «нет» – это типичные пары, выражающие наши постоянные противоречия.

Развитие человека детерминировано внутренними и внешними условиями, к внутренним относятся физиологические и психические свойства организма. Внешние условия – это окружение человека, среда, в которой он живет и развивается. В процессе взаимодействия с внешней средой изменяется внутренняя сущность человека, формируются новые взаимоотношения, что, в свою очередь, приводит к очередному изменению. Соотношение внешнего и внутреннего, объективного и субъективного бывает разным в различных формах проявления жизнедеятельности личности и на различных ступенях ее развития.

2. Влияние наследственности на развитие личности

Установлено, что процесс и результаты человеческого развития детерминируются совместным воздействием трех генеральных факторов – наследственности, среды и воспитания.

Отражение биологического – **наследственность**, под которой понимается совокупность природных свойств организма, определенных качеств и особенностей, передаваемых от поколения к поколению. Носители наследственности – гены (в переводе с греческого «ген» означает «рождающий»), хранящие и передающие всю информацию о свойствах организма. От родителей детям передаются внешние признаки – особенности телосложения, конституции, цвет волос, глаз и кожи. Жестко генетически запрограммировано сочетание в организме различных белков, определены группа крови, резус-фактор.

К наследственным относятся также особенности нервной системы, обуславливающие характер протекания психических процессов. Наследственный характер имеют болезни крови (гемофилия), сахарный диабет, некоторые эндокринные расстройства – карликовость, например. Отрицательное влияние на потомство оказывают алкоголизм и наркомания родителей.

Педагогический аспект исследований закономерностей человеческого развития охватывает изучение наследования интеллектуальных, специальных, социальных, моральных и духовных (в широком смысле) качеств. Чрезвычайно важен вопрос о наследовании интеллектуальных качеств.

Рассматривая способности как индивидуально-психологические особенности личности, как условия успешного выполнения определенных видов деятельности, педагоги отличают их от задатков – потенциальных возможностей для развития способностей. Унаследованные человеком задатки развиваются или не развиваются. Все зависит от того, получит ли человек возможности для перехода наследственной потенции в конкретные способности, обеспечивающие успех в определенном виде деятельности.

Специальными называются задатки к определенному виду деятельности. Установлено, что дети, обладающие специальными задатками, достигают значительно более высоких результатов и продвигаются в избранной области деятельности быстрыми темпами. При сильной выраженности такие задатки проявляются в раннем возрасте, если ребенку предоставляются необходимые условия. Специальными задатками являются музыкальные, художественные, математические, лингвистические, спортивные и др.

Важен вопрос о наследовании моральных задатков. Ведущим положением отечественной педагогики долгое время было утверждение, что эти качества не наследуются, а приобретаются в процессе взаимодействия организма с внешней средой. Считалось, что дети не наследуют моральных качеств своих родителей, в генетических программах человека не заложена информация о социальном поведении. Однако в последнее время отечественные специалисты начинают занимать все более определенную, хотя и осторожную позицию о генной обусловленности социального поведения, они высказываются в пользу наследственной обусловленности нравственности человека и его социального поведения.

3. Влияние среды на развитие личности

Реальная действительность, в условиях которой происходит развитие человека, называется **средой**. По интенсивности контактов выделяется ближняя и дальняя среда. В понятие «социальная среда» входят такие общие характеристики, как общественный строй, система производственных отношений, материальные условия жизни, характер протекания производственных и социальных процессов и некоторые другие. Ближняя среда – это семья, родственники, друзья.

Единства в оценке влияния среды на развитие человека пока нет. Как известно, абстрактной среды не существует. Есть конкретный общественный строй, конкретные условия жизни человека, его семья, школа, друзья. Естественно, человек достигает более высокого уровня развития там, где близкое и далекое окружение предоставляет ему наиболее благоприятные условия.

Развитие социальных факторов приводит к разнообразию их воздействия на личность. Факторами преднамеренного воздействия на личность могут выступать государственный строй и политика государства, наука, школа, обучение и воспитание, условия труда и быта, семья, культура и традиции государства, многое другое. Имеется группа социальных факторов, которые не оказывают тотального действия, но дают человеку возможность развития. К ним можно отнести культуру, литературу, искусство, средства массовой информации, технические и спортивные общества, различные клубы, выставки, секции и т.д. Степень воздействия этих факторов будет определяться возможностями и стремлениями самой личности в их реализации.

Что оказывает большее влияние на развитие человека – среда или наследственность? Мнения специалистов по этому вопросу разделились. Приверженцы так называемого биогенного (биогенетического) направления в педагогике безусловное предпочтение отдают наследственности, а социогенного (социогенетического, социологизаторского) – среде. Многие исследователи пытались установить точные количественные пропорции влияния среды и наследственности на развитие человека. Результаты очень противоречивы, что свидетельствует лишь об одном – доля участия исследуемых факторов в развитии разных людей неодинакова.

4. Развитие и воспитание. Деятельность как фактор развития

Влияние наследственности и среды корректируется **воспитанием**. Воспитание не может изменить унаследованных физических данных, врожденный тип нервной деятельности, изменить состояние географической, социальной, домашней или других сред. Но оно может оказать формирующее влияние на развитие путем внесения определяющих корректив в устойчивость природных наследственных особенностей.

Эффективность воспитательного воздействия заключается в целенаправленном, систематичном и квалифицированном руководстве. Воспитание подчиняет развитие человека намеченной цели. Целенаправленное и систематическое влияние воспитателей приводит к образованию новых, заранее запроектированных условно рефлексивных связей, которые никакими иными путями созданы быть не могут. Только под влиянием научно обоснованного воспитания при создании соответствующих условий, учете особенностей нервной системы ребенка, обеспечении развития всех его органов, учете его потенциальных возможностей и включении в соответствующие виды деятельности индивидуальные природные задатки могут перерасти в способности.

Эффективность воспитания определяется уровнем подготовленности человека к восприятию воспитательного воздействия, обусловленного влиянием наследственности и среды, от полного неприятия воспитательных требований до абсолютного подчинения воле воспитателей. Существующая «сопротивляемость воспитанию» как противодействие внешней силе, исходящей от воспитателей, определяет конечный результат. Поэтому определяющую роль играют конкретные ситуации и взаимоотношения людей в воспитательном процессе.

Сила воспитательного воздействия зависит от ряда условий и обстоятельств. Отечественный педагог и психолог Л.С. Выготский обосновал закономерность, согласно которой цели и методы воспитания должны соответствовать, во-первых, уровню «актуального развития», уже достигнутому ребенком, и, во-вторых, – «зоне его ближайшего развития». На первом уровне ребенок выполняет задания самостоятельно, на втором не может с ними справиться, а поэтому разрешает проблему с помощью взрослых. Только то воспитание признается хорошим, которое идет впереди развития. Задача воспитания состоит в том, чтобы создать «зону ближайшего развития», которая в дальнейшем перешла бы в «зону актуального развития». Формирует личность воспитание, ведущее за собой развитие, которое ориентируется на процессы, еще не созревшие, находящиеся в стадии становления.

Развитие ребенка происходит в условиях многообразных отношений положительного и отрицательного характера. Система педагогически обоснованных воспитательных отношений формирует характер личности, ценностные ориентации, идеалы, представления, мировоззрение, чувственно-эмоциональную сферу.

Влияние на развитие наследственности, среды и воспитания дополняется еще чрезвычайно важным фактором – **деятельностью** личности. Под этим понимается все многообразие занятий человека, все то, что он делает. Очевидна прямая связь между результатами развития и интенсивностью деятельности – чем больше работает человек в определенной области, тем выше уровень его развития в этой области. Разумеется, пределы действия такой закономерности не безграничны, они определяются «сдерживающими» факторами – способностями, возрастом, интенсивностью и организацией самой деятельности и т.д.

В процессе деятельности происходит разностороннее и целостное развитие человека, формируется его отношение к окружающему миру.

Основные виды деятельности детей и подростков – игра, учение, труд. По направленности выделяется познавательная, общественная, спор-

тивная, художественная, техническая, ремесленническая, гедоническая (направленная на получение удовольствия) деятельность. Особый вид деятельности – общение. Деятельность может быть активной и пассивной.

Все проявления активности имеют один и тот же постоянный источник – потребности. Многообразие человеческих потребностей порождает и многообразие видов деятельности для их удовлетворения. Сложность в том, что потребности и мотивы деятельности в период интенсивного становления человека очень подвижны и переменчивы. Поэтому на различных возрастных ступенях должны оперативно меняться виды и характер деятельности.

Вопросы и задания

1. Что такое развитие личности и что выступает в качестве его движущей силы?
2. Какими факторами обусловлено развитие личности?
3. Охарактеризуйте наследственность как биосоциальный фактор развития человека.
4. Охарактеризуйте среду как фактор социального формирования личности.
5. Обоснуйте роль воспитания в развитии личности.
6. Сравните несколько мнений о силе воспитательного воздействия, принадлежащих знаменитым людям. С кем вы согласны и почему?
«Воспитание может все» (Гельвеций).
«От всякого воспитания, друг мой, спасайся на всех парусах» (Вольтер).
«Воспитание сможет сделать многое, но оно не безгранично. С помощью прививок можно заставить дикую яблоню давать садовые яблоки, но никакое искусство садовника не сможет заставить ее приносить желуди» (В.Г. Белинский).

Темы рефератов

1. Неравномерности развития личности, причины их возникновения и проявление.
2. Проблема возрастных и индивидуальных различий учащихся.
3. Вундеркинды и дети индиго как феномен современного общества.
4. Теории биогенетического развития личности.
5. Теории социогенетического развития личности.

Тесты для самопроверки

1. Установите соответствие понятий:

1. Человек	А. Своеобразие психологии и личности индивида, ее неповторимость. Проявляется в чертах темперамента, характера, в эмоциональной, интеллектуальной сферах, потребностях и способностях человека
2. Индивид	Б. Человек как субъект отношений и сознательной деятельности, способный к самопознанию и саморазвитию
3. Личность	В. Человек как целостный, неповторимый представитель рода с его психофизиологическими свойствами
4. Индивидуальность	Г. Живое существо, обладающее даром мышления, речи, способностью создавать орудия труда и пользоваться ими, единство физического, природного, социального, наследственного и приобретенного

Ответ: 1 _____, 2 _____, 3 _____, 4 _____.

2. Могут ли передаваться от родителей к детям следующие качества:

- а) способы мышления, особенности интеллектуальной деятельности;
- б) черты характера;
- в) тип нервной системы, темперамент;
- г) задатки, служащие основой для развития индивидуальных способностей;
- д) цвет глаз, цвет кожи, группа крови, резус-фактор.
- е) нравственные качества;
- ж) особенности речи, памяти, внимания.

3. От чего главным образом зависит развитие способностей, интересов и дарований школьников:

- а) от природных задатков;
- б) от объема приобретенных знаний, умений;
- в) от организации и осуществления целенаправленного учебно-воспитательного процесса;
- г) от числа прочитанных книг.

4. Являются ли способности врожденными:

- а) безусловно. Люди рождаются на свет с разными способностями. Генетическим кодом заложено развитие способностей каждого человека;
- б) способности являются врожденными. Они полностью зависят от индивидуальных психологических способностей родителей;

в) способности человека не являются врожденными. Способности – это психические явления, образуемые в процессе пожизненного формирования. Характер и качества способностей всецело зависят от условий жизни человека;

г) способности – это психические свойства человека. У человека есть только возможность развить те или иные способности. Это зависит от природных задатков и условий жизни человека.

5. В чем конкретно сказывается роль воспитания в процессе взаимовлияния среды и воспитания на развитие личности:

а) роль воспитания состоит в создании таких социальных условий, которые бы положительно влияли на развитие личности;

б) одна из задач воспитания состоит в организации жизни и деятельности ребенка;

в) воспитание устраняет условия, отрицательно влияющие на личность;

г) роль воспитания состоит в отборе из окружающей среды материала, который стимулирует развитие личности;

д) воспитание может полностью заменить влияние наследственности и среды.

6. Какое значение имеет деятельность человека для его развития:

а) деятельность человека способствует изменению окружающей среды;

б) человек является продуктом наследственности, среды и воспитания, поэтому деятельность индивида не имеет значения для развития личности;

в) педагогически направленная деятельность способствует всестороннему развитию личности школьника. Только в активной деятельности развиваются все силы ребенка, приобретается опыт, идет умственное и волевое развитие личности;

г) правильного ответа нет.

УЭ-3. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

1. Сущность понятия «образование».

2. Основные тенденции развития современного образования.

Литература – [6, 8, 11, 15, 16, 21, 31, 32, 33, 37].

1. Сущность понятия «образование»

Образование – процесс многозначный. Многозначность, неопределенность понятия «образование» в педагогике порождает множественность его толкований – от частичного или почти полного совпадения с «воспитанием», «обучением», «формированием», «социальным наследованием», предполагающими абсолютную зависимость от «образователя», до абсолютной свободы получающего образование.

Во-первых, под **образованием** понимают процесс и результат усвоения системы знаний в интересах человека, общества и государства, сопровождающиеся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (цензов). Образование в основном получают в процессе обучения и воспитания под руководством педагогов.

Во-вторых, это специально организованная в обществе система условий и учебно-образовательных, методических и научных органов и учреждений, необходимых для развития человека.

В-третьих – процесс изменения, развития, совершенствования сложившейся системы знаний и отношений в течение всей жизни, абсолютная форма бесконечного, непрерывного овладения новыми знаниями, умениями и навыками в связи с изменяющимися условиями жизни, ускоряющимся научно-техническим прогрессом.

Образование – один из оптимальных и интенсивных способов вхождения человека в мир культуры. Именно в процессе образования человек осваивает культурные ценности. Содержание образования черпается и непрерывно пополняется из культурного наследия различных стран и народов, из разных отраслей постоянно развивающейся науки, а также из жизни и практики человека. Интенсивно развивается мировое образовательное пространство. Поэтому мировое сообщество постоянно обращается к проблеме формирования стратегии образования человека независимо от места или страны его проживания, типа и уровня получения образования.

Образование выступает ведущим фактором общественного прогресса и развития цивилизации, так как оно обеспечивает ускоренное воспроизводство базовых материальных и культурных ценностей, является платформой для социального и личностного развития человека.

2. Основные тенденции развития современного образования

Современное образование характеризуется следующими тенденциями: гуманизация, гуманитаризация, дифференциация, диверсификация, стандартизация, многовариантность, многоуровневость, фундаментализация, информатизация, индивидуализация, непрерывность.

Гуманизация образования предполагает ориентацию образовательной системы и всего образовательного процесса на личность учащегося, переход субъект-объектных отношений педагога с учащимися к субъект-субъектным, характеризующимся взаимным уважением учащихся и педагогов, уважением прав каждого человека, сохранением и укреплением здоровья людей, правом выбора воспитанником индивидуального пути развития, направленностью на развитие чувства собственного достоинства и самореализацию.

Гуманитаризация предполагает освоение всей полноты содержания образования независимо от его уровня и типа, что позволяет с готовностью решать социальные проблемы на благо и во имя человека; свободно общаться с людьми разных национальностей и народов, любых профессий и специальностей; хорошо знать родной язык, историю и культуру; свободно владеть иностранными языками; быть экономически и юридически грамотным человеком.

Дифференциация – это ориентация образовательных учреждений на достижения учащихся при удовлетворении и развитии интересов, склонностей и способностей всех участников образовательного процесса. Дифференциация может воплощаться на практике разными способами. Например, разделение учебных заведений на элитные, массовые и предназначенные для учащихся с задержками или отклонениями в развитии; разделение учебных дисциплин на обязательные и по выбору; составление индивидуальных планов и образовательных программ для отдельных учащихся или студентов в соответствии с их интересами и профессиональной ориентацией и т.д.

Диверсификация – широкое многообразие учебных заведений, образовательных программ и органов управления.

Стандартизация – деятельность, направленная на достижение оптимальной степени упорядочения в системе образования посредством установления комплекса нормативных документов.

Многовариантность означает обеспечение в образовательной системе возможности выбора темпов обучения, условий, типа образовательного учре-

ждения, а также дифференциации обучения в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся.

Многоуровневость – это организация многоэтапного образовательного процесса, который имеет свои цели, сроки обучения и свои характерные особенности. Момент завершения обучения на каждом этапе является качественным подтверждением соответствующего уровня образования.

Фундаментализация характеризуется глубоким и системным освоением ядра научно-теоретических знаний по учебным дисциплинам, усилением взаимосвязи теоретической и практической подготовки молодого человека к современной жизнедеятельности в обществе. В центре содержания образования находятся фундаментальные теории, понятия, законы и *методы познания*, объективно описывающие и объясняющие окружающую действительность. На основе фундаментальных «сущностных» знаний составляются прогнозы развития, разрабатываются инновационные технологии.

Информатизация образования – широкое массовое использование вычислительной техники и информационных технологий в процессе обучения. Информатизация образования получила широкое распространение во всем мире именно в последнее десятилетие в связи с доступностью системы образования и относительной простотой в использовании разных видов современной видео-, аудиотехники и компьютеров. Развитие электронного образования связано с совершенствованием и доступностью компьютеров, коммуникационных систем, устранением их отрицательного воздействия на здоровье человека.

Индивидуализация – это учет и развитие индивидуальных особенностей учащихся во всех формах взаимодействия с ними в процессе обучения и воспитания.

Непрерывность – процесс постоянного образования и самообразования человека в течение всей жизнедеятельности в связи с быстро меняющимися условиями жизни в современном обществе.

Существует тенденция объединения различных этапов системы образования в целостный образовательный процесс.

Практические занятия

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

1. Сущность и структура системы образования.
2. Принципы национальной системы образования.

Литература – [9, 15 – 17, 27, 31 – 33].

1. Сущность и структура системы образования

Система образования – совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов; органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций. Каждое государство имеет свою систему образования, что позволяет определить ее как национальную.

Структура системы образования включает участников образовательного процесса, образовательные стандарты и разработанные на их основе учебные планы и учебные программы; учреждения образования и другие организации, обеспечивающие эффективность функционирования системы образования; государственные органы управления образованием.

Формы получения образования – очная (дневная и вечерняя), заочная, дистанционная, самостоятельно.

Структурно система образования включает сеть образовательно-воспитательных учреждений, обеспечивающих *основное* образование и *дополнительное* образование, осуществляемое государственными и частными учреждениями образования.

Уровни основного образования:

- дошкольное образование;
- общее базовое образование;
- общее среднее образование;
- профессионально-техническое образование;
- среднее специальное образование;
- высшее образование;
- послевузовское образование.

Дополнительное образование направленно, прежде всего, на дальнейшее расширение возможностей личности в интеллектуальном, нравственном, эстетическом, физическом развитии и углублении профессиональной компетентности (осуществляемое на всех уровнях основного образования), оно включает:

- внешкольное воспитание и обучение;
- повышение квалификации и переподготовку кадров.

Развитие сети образовательно-воспитательных учреждений, функционирующих в том или ином обществе, зависит от ряда факторов: прогресса общественного производства; исторического опыта и национальных традиций; интеграции в мировое сообщество; развития рыночных отношений; политики государства в области образования; педагогических факторов.

Действующие в рамках указанных ступеней системы образования образовательно-воспитательные учреждения призваны, во-первых, осуществить сквозную вертикальную интеграцию ступеней образования, обеспечивая тем самым поступательность процесса развития личности и преемственность ее общего и профессионального образования, во-вторых, – горизонтальную координацию различных образовательных структур (основных и дополнительных, государственных и частных и т.п.), создавая тем самым предпосылки всестороннего развития на любой ступени и уровне образования. Благодаря этому человек на любом этапе жизненного пути имеет реальные возможности включиться в образовательные процессы в соответствии со своими познавательными и личностными особенностями, целями.

Формирование целостной национальной системы непрерывного образования в Республике Беларусь основано на тенденции законодательного закрепления приоритетности образования, создании финансово-экономических условий для закрепления его опережающего развития. Последнее будет поддерживаться поэтапным ростом объемов бюджетного финансирования образования, реализацией мер, направленных на социальную поддержку обучающихся, реальное увеличение заработной платы в системе образования, повышение престижа профессии педагога.

Единство и непрерывность системы образования в Республике Беларусь обеспечивается согласованностью учебных планов и программ – государственных документов, на основе которых построена работа учреждений образования; преемственностью ступеней и форм обучения.

В соответствии с Законом «Об образовании в Республике Беларусь» (1991) наряду с государственными создаются и функционируют также *негосударственные образовательно-воспитательные учреждения всех типов* (общественные, кооперативные, частные).

Доступность и демократизм системы образования в Республике Беларусь обеспечены бесплатностью обучения во всех типах государственных учебных заведений, равным правом на получение профессионально-технического и на конкурсной основе – среднего специального и высшего образования, созданием условий для получения образования с учетом национальных традиций, предоставлением возможности получения образования за плату, гарантированным правом выбора языка обучения и др.

2. Принципы национальной системы образования

В полной мере характер, демократическую сущность национальной системы образования раскрывают принципы образования.

Принципы образования – это основные положения, обеспечивающие государственную политику в области образования, и в соответствии с ними строится вся система образования, работа всех образовательно-воспитательных учреждений. Законодательно они закреплены в Законе Республики Беларусь «О внесении изменений и дополнений в Закон Республики Беларусь «Об образовании в Республике Беларусь» (2002).

Принципы национальной системы образования в Республике Беларусь:

- приоритетность образования;
- обязательность общего базового образования;
- осуществление перехода к обязательному общему среднему образованию;
- доступность дошкольного, профессионально-технического и на конкурсной основе – среднего специального и высшего образования;
- преемственность и непрерывность уровней и ступеней образования;
- научность;
- приоритет общечеловеческих ценностей, прав человека, гуманистического характера образования;
- национально-культурная основа образования;
- экологическая направленность образования;
- демократический характер управления образованием;
- светский характер образования.

Первые три принципа были раскрыты в предыдущем вопросе. Дадим характеристику остальным принципам.

Основополагающим принципом системы образования в Республике Беларусь является принцип доступности.

Принцип доступности образования означает последовательную реализацию социального равенства в образовании, гарантированного правом каждого гражданина Республики Беларусь на получение любого вида, уровня образования. Принцип доступности – один из ведущих приоритетов социальной политики Республики Беларусь в области образования.

Главная гарантия – бесплатность всех видов обучения, включая и высшее образование. Государство не ограничивается бесплатностью обучения, оно, кроме того, оказывает материальную помощь обучающимся: стипендии учащимся средних специальных заведений, профессионально-технических училищ, вузов, бесплатные учебники и др. Важным условием реализации принципа доступности является обучение на родном языке ребенка. Предусмотрена возможность обучения и воспитания в дошкольных учреждениях и в общеобразовательных школах полностью или частично на языке национальной общности.

Принцип преемственности и непрерывности исключает наличие «тупиковых» учебных заведений, так как обеспечивает тесную взаимосвязь и преемственность всех ступеней обучения, беспрепятственный переход учащихся от низших к высшим звеньям образования, единый стандарт, возможность для каждого обучающегося продолжить обучение на последующих ступенях.

Принцип научности предполагает соответствие содержания образования уровню развития современной науки и техники, опыту, накопленному мировой цивилизацией. Согласно принципу научности содержание образования должно быть направлено на ознакомление учащихся с научными фактами, явлениями, законами, основными теориями и концепциями той или иной отрасли, приближение к раскрытию ее современных достижений и перспектив развития. В соответствии с принципом научности разрабатываются учебные планы, учебные программы и учебники для различных учреждений системы образования.

Приоритет общечеловеческих ценностей, прав человека, гуманистического характера образования. Гуманистический характер образования имеет целью гармонизировать интересы личности и государства. Гуманизация образования предполагает, что личность воспитанника является высшей ценностью педагогического процесса, что, в свою очередь, означает принятие любого воспитанника таким, каков он есть, выстраивание с учащимся искренних, доверительных отношений, воспитание гуманистических начал в человеке. Гуманность – одна из важнейших общечеловеческих норм нравственности. Без ее сформированности не может быть и речи о выработке более сложных нравственных, гражданских качеств.

Принцип национально-культурной основы – ведущий принцип системы образования. Национальная система образования имеет свои специфические черты, отличаясь тем самым от других систем. Это означает, что национальная культура в ее историческом аспекте должна быть основой, содержанием образовательной и воспитательной систем.

Усваивая культуру своего народа (родной язык, традиционные обряды, литература, фольклор, легенды, образ жизни народа), личность прикасается к интеллектуальным, эмоциональным, моральным образцам человеческих поступков, действий. Более того, именно осмысление и усвоение национальной культуры открывают возможность вхождения в мировую культуру.

Светский характер образования. Школа в Республике Беларусь светская. Это означает, что учащимся не навязываются религиозные идеи,

что обучение в ней строится на объективном рассмотрении всех научных подходов и концепций. Школа понимается как посредник, который передает новым поколениям социальные ценности, накопленные человечеством.

С целью реализации международно признанного права верующих семей на получение детьми религиозного образования и воспитания церковь создает воскресные православные школы и иные учебные заведения при поддержке государства.

Принцип экологической направленности образования в Республике Беларусь является сравнительно новым. Начало его реализации в практике системы образования относится к 1991 г., к моменту опубликования Закона Республики Беларусь «Об образовании в Республике Беларусь».

Экологическая направленность образования означает всеобщее экологическое образование во всех типах учебных заведений, начиная с дошкольных и заканчивая учреждениями послевузовского образования, на основе использования содержания всех школьных и вузовских предметов, а также возможностей внеклассной и внешкольной работы. Одной из основных задач всеобщего экологического образования является формирование экологической грамотности – понимания природы как среды обитания человечества, его дома; естественнонаучных знаний о процессах взаимодействия природы и общества; в) организаторских и иных умений природоохранной деятельности; г) умений и навыков обращения с приборами, фиксирующими состояние природной среды.

Эти принципы определяют основные направления, приоритеты образовательной политики и, следовательно, – характер образования и учебных заведений в стране.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте понятия «образование», «система образования».
2. Раскройте структуру системы образования в Республике Беларусь, а также принципы ее функционирования и развития.
3. Согласны ли вы с утверждением, что получение высшего образования обязательно гарантирует высокую культуру и образованность личности?
4. Сформулируйте, какие, по вашему мнению, аспекты содержат понимание образования как ценности.
5. Выявите и сформулируйте основные тенденции развития системы высшего образования в Республике Беларусь.
6. Изучите и проанализируйте правовые акты и нормативные документы, регулирующие процесс образования в настоящее время.

Темы рефератов

1. Сравнительный анализ систем образования зарубежных стран и Республики Беларусь.
2. Самообразование и самовоспитание в системе непрерывного образования педагога.
3. Роль и место национальных особенностей в системе образования.
4. Развитие новых типов учебных заведений на современном этапе.

Тесты для самопроверки

1. Дополните понятие

Система образования – совокупность взаимодействующих преемственных _____ различного уровня и направленности; сети реализующих их _____ независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов; _____ и подведомственных им учреждений и организаций.

2. Какие из принципов системы образования обеспечивают беспрепятственный переход учащихся от низших к высшим звеньям системы образования?

3. Выберите правильный ответ:

а) **образование** – это процесс и результат усвоения системы знаний в интересах человека, общества и государства, сопровождающиеся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (цензов);

б) **образование** – это специально организованная в обществе система условий и учебно-образовательных, методических и научных органов и учреждений, необходимых для развития человека;

в) **образование** – это процесс изменения, развития, совершенствования сложившейся системы знаний и отношений в течение всей жизни в связи с изменяющимися условиями жизни, ускоряющимся научно-техническим прогрессом.

4. Выберите среди предложенных ниже понятий те, которые не относятся к тенденциям развития системы образования: гуманизация, гуманитаризация, дифференциация, диверсификация, доступность, информатизация, индивидуализация, комплексность, многовариантность, многоуровневость, научность, непрерывность, обязательность, преемственность, стандартизация, фундаментализация.

5. Дополните формулировку одной из тенденций развития образования

Фундаментализация характеризуется _____ ядра научно-теоретических знаний по учебным дисциплинам, усилением взаимосвязи _____ и _____ подготовки к современной жизнедеятельности в обществе. В центре содержания образования находятся _____, объективно описывающие и объясняющие _____. На основе _____ знаний составляются прогнозы развития, разрабатываются инновационные технологии.

Резюме

Педагогика как наука является составной частью культуры общества. Направляющим началом в педагогической науке и педагогических исследованиях выступает методология как учение о принципах, методах, формах и процедурах познания и преобразования педагогической действительности. Методология педагогики представлена четырьмя уровнями – философским, общенаучным, конкретно-научным, технологическим. Все уровни методологии взаимосвязаны и имеют определенное самодвижение. Традиционно педагогические методы исследования подразделяются на теоретические, эмпирические и методы количественной и качественной обработки данных.

Антропологический подход является одним из методологических в современной педагогике. Педагогическая наука рассматривает личность как единое целое, в котором биологическое неотделимо от социального. Соотношение социального и биологического в формировании личности чрезвычайно сложно и оказывает неодинаковое воздействие на нее на разных этапах развития и в разных жизненных ситуациях. Развитие, социализация, формирование личности происходят в результате комплексного взаимодействия внутренних и внешних факторов, таких, как наследственность, среда, воспитание, деятельность, общение, отношения личности, ее активность и др. Высшим уровнем проявления субъектности личности в воспитании является самовоспитание. Поэтому формирование способности и умений растущей личности к самовоспитанию и самообразованию – важнейшая задача педагога.

Подготовка подрастающего поколения к жизни и осуществление целей и задач воспитания, которые выдвигаются обществом, невозможны без системы образования. В настоящее время система образования Республики Беларусь представляет собой непрерывный образовательный комплекс, включающий государственные учебно-воспитательные учреждения, вне-

школьные государственные формы образования, негосударственные учебные заведения.

В структуру национальной системы образования входят участники образовательного процесса, образовательные стандарты, а также разработанные на их основе учебные планы и учебные программы, учреждения образования и другие организации, обеспечивающие эффективное функционирование системы образования, государственные органы управления образованием.

Литература

1. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
2. Введение в научное исследование по педагогике / под ред. В.И.Журавлева. – М., 1988.
3. Воронов, В.В. Педагогика школы в двух словах: конспект-пособие для студентов-педагогов и учителей / В.В. Воронов. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997.
4. Вульфсон, Б.Л. Сравнительная педагогика / Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова. – Москва; Воронеж, 1996.
5. Дьяченко, М.И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Харвест. – М.: АСТ, 2002.
6. Ершова, А.П. Режиссура урока, общения и поведения учителя / А.П. Ершова, М.В. Букатов. – М.; Воронеж, 1995.
7. Журавлев, В.И. Педагогика в системе наук о человеке / В.И. Журавлев. – Москва, 1990.
8. Загвязинский, В.И. Теория обучения. Современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М.: Изд. центр «Академия», 2001.
9. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2001.
10. Кочетов, А.И. Теория формирования личности. В 2 т. Т. 1: Факторы, структура, сущность формирования личности / А.И. Кочетов. – Минск: НИО, 1997.
11. Ксензова, Г.Ю. Перспективные школьные технологии: учеб.-метод. пособие / Г.Ю. Ксензова. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
12. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1977.
13. Лихачёв, Б.Т. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т. Лихачёв. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2001. – 607 с.
14. Мудрик, А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик [и др.]; под общ. ред. В.А. Сластенина. – М., 1999.
15. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат [и др.]; под общ. ред. Е.С. Полат. – М.: Изд. центр «Академия», 1999.
16. Общие основы педагогической профессии: учеб. пособие / авт.-сост. И.И. Цыркун [и др.]; под общ. ред. Ж.Е. Завадской, Т.А. Шингерей. – Минск: БГПУ, 2005. – 195 с.
17. Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук, [и др.]; под общ. ред. А.И. Жука. – Минск: Аверсэв, 2003.

18. Основы психологии и педагогики: учеб. пособие / Н.А. Березовин, В.Т. Чепиков, М.И. Чеховских. – Минск: Новое издание, 2004. – 336 с.
19. Педагогика: учеб. пособие для вузов / П.И. Пидкасистый [и др.]; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1998. – 640 с.
20. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. – 4-е изд. / В.А. Сластенин [и др.]; под общ. ред. В.А. Сластенина. – М.: Школьная Пресса, 2002. – 512 с.
21. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. – 4-е изд. / С.А. Смирнов [и др.]; под общ. ред. С.А. Смирнова. – М., 2000.
22. Пидкасистый, П.И. Искусство преподавания / П.И. Пидкасистый, М.Л. Портнов. – М.: Рослефагенство, 1998.
23. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс. В 2 кн. Кн. 1 / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2000. – С. 9 – 42.
24. Подласый, И.П. Педагогика начальной школы: учеб. пособие для вузов / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2000. – С. 5 – 32.
25. Подласый, И.П. Педагогика. 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
26. Прокопьев, И.И. Педагогика: учеб. пособие / И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович. – Минск: ТетраСистемс, 2002. – 544 с.
27. Пуйман, С.А. Педагогика / С.А. Пуйман. – Минск: ТетраСистемс, 2001. – С. 12 – 26.
28. Раченко, И.П. Проблемы целеобразования в педагогике / И.П. Раченко. – Пятигорск, 1982.
29. Саранцев, Г.И. Теория, методика и технология обучения / Г.И. Саранцев // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 19 – 24.
30. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998.
31. Скаткин, М.Н. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы / М.Н. Скаткин, В.В. Краевский. – М., 1981.
32. Сманцер, А.П. Гуманизация педагогического процесса / А.П. Сманцер. – Минск: Бестпринт, 2005. – 362 с.
33. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001.
34. Степаненков, Н.К. Педагогика / Н.К. Степаненков. – Минск: Изд-во В.М. Скакун, 1998. – 448 с.
35. Стефановская, Т.А. Педагогика: наука и искусство: курс лекций / Т.А. Стефановская. – М., 1998.
36. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2000.
37. Цыркун, И.И. Генеративное обучение педагогике / И.И. Цыркун, Л.А. Козинец, В.Н. Пунчик; под общ. ред. И.И. Цыркуна – Минск: Жаскон, 2005.
38. Харламов, И.Ф. Педагогика: учеб. пособие / И.Ф. Харламов. – Минск: Універсітэцкае, 2000. – 560 с.
39. Шиянов, Е.Н. Развитие личности в обучении / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М.: Изд. центр «Академия», 1999.
40. Щедровицкий, Г.П. Система педагогических исследований / Г.П. Щедровицкий. – М., 1993. – 200 с.

МОДУЛЬ 2. ОБУЧЕНИЕ В ЦЕЛОСТНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Введение

Модуль направлен на изучение студентами дидактических аспектов целостного педагогического процесса, формирование умений формулировать образовательные цели, проектировать и организовывать различные формы учебных занятий, оценивать учебные достижения учащихся. В модуле представлены также образовательные системы и технологии, имеющие достаточное научное основание и наиболее востребованные школой, имеется возможность ознакомления с инновационной практикой организации взаимодействия учителей и учащихся на уроке, что способствует формированию технологической компетентности будущих учителей.

Основные понятия: дидактика, процесс обучения, образование, обучение, преподавание, учение, закономерности, принципы, методы, приемы, средства, формы обучения, содержание образования, диагностика обучения, контроль, проверка и оценка знаний, технологии обучения.

УЭ-1. ДИДАКТИКА КАК ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

1. Общее понятие о дидактике. Ее объект, предмет и задачи.
2. Основные категории и понятия дидактики.
3. Сущность процесса обучения.
4. Движущие силы процесса обучения.
5. Структура процесса обучения.
6. Этапы (звенья) учебного процесса.

Литература – [6, 7, 11, 14, 15, 17, 21, 33, 37, 46].

1. Общее понятие о дидактике. Ее объект, предмет и задачи

Педагогическая наука изучает обучение и воспитание в их единстве и целостности. Однако для лучшего, более детального и конкретного рассмотрения каждой из двух частей этой деятельности и их наиболее эффективного объединения выделяют, соответственно, *теорию обучения* и *теорию воспитания*. Педагогическая дисциплина, исследующая обучение на теоретическом, наиболее общем, уровне, называется дидактикой.

Отсюда следует, что **дидактика** – это отрасль педагогики, дающая научное обоснование содержания, методов и организационных форм обучения.

Термин «дидактика» произошел от греческого слова «didaktikos», что в переводе означает «поучающий».

Впервые термин «дидактика» был введен в научный оборот немецким педагогом Вольфгангом Ратке в работе «Краткий отчет из дидактики или искусство обучения Ратихия» для обозначения искусства обучения. В этом же смысле употреблял этот термин и Я.А. Коменский, подразумевая под ним «универсальное средство обучения всех всему» («Великая дидактика», 1657 г.)

Предметом дидактики является обучение, его цели, закономерности, принципы, содержание, методы, формы, средства.

Выделяют общую дидактику и методики преподавания частных учебных дисциплин. Общая дидактика отвечает на вопросы, чему и как учить по всем предметам и на всех уровнях. Частные дидактики (методики) исследуют проблемы обучения отдельным предметам или на различных уровнях образования (методика обучения русскому языку, математике; дидактика начальной школы, дидактика высшей школы).

Задачи дидактики состоят в том, чтобы:

- описывать и объяснять процесс обучения и условия его реализации;
- разрабатывать более совершенную организацию процесса обучения, новые обучающие системы, технологии.

В дидактике также разрабатываются вопросы, связанные с источниками и методами исследования проблем обучения; рассматриваются перспективы развития и совершенствования содержания, форм, методов и организации образования. Дидактика анализирует и обобщает конкретные данные частных дидактик, вместе с тем общая дидактика сама служит научной основой частных методик и выполняет для них роль методологии. Дидактика имеет непосредственную связь с гносеологией (теорией познания), формальной логикой (воспитание культуры мышления), психологией, социологией, историей педагогики, кибернетикой (организация обратной связи в процессе обучения) и другими науками.

2. Основные категории и понятия дидактики

Дидактика оперирует рядом понятий. Одни из них являются *общенаучными* («система», «структура», «функция»), другие – *общепедагогическими* («воспитание», «образование», «педагогическая деятельность», «ученик», «учитель»), третьи – *специфическими*. Особо важные понятия дидактики носят название категорий. К числу важнейших категорий относятся образование, обучение, преподавание и учение.

Раньше мы уже рассматривали понятия «образование» и «обучение».

Образование – это целенаправленный процесс и результат овладения учащимися системой научных знаний, умений и навыков и других качеств личности, развитие ее творческих сил и способностей.

Под **обучением** подразумевается совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляется развитие личности, ее образование и воспитание. Обучение представляет собой единство процессов учения и преподавания – *преподавания* как деятельности обучающихся и *учения* как деятельности обучающихся при передаче последним социального опыта в форме содержания образования.

Под **преподаванием** понимается педагогическое управление учебно-познавательной деятельностью обучаемых. Деятельность преподавателя включает в себя:

- отбор, систематизацию и структурирование учебной информации;
- восприятие, осознание, овладение данной информацией и методами; работы с нею учащихся;
- организацию деятельности учащихся по овладению системой знаний, умений и их использованием в жизни.

Учение понимается как специфическая форма учебно-познавательной деятельности школьника, направленная на овладение опытом предшествующих поколений, зафиксированным в материальной и духовной культуре общества.

Дидактика использует понятия ряда смежных наук, например, из философии – «содержание и форма», «общее и особенное», из психологии – такие понятия, как умения, навыки, мотивы, направленность. Они уже воспринимаются как общедидактические. В дидактике употребляются понятия «учебные умения», «навыки письма», «мотивы учения», «познавательные интересы», «восприятие учебного материала», «мыслительная деятельность в обучении» и др. Они отражают объективные межпредметные связи дидактики с психологией и с другими науками.

3. Сущность процесса обучения

Процесс обучения – центральный вопрос дидактики; в этом процессе в единый узел сводятся учитель и ученик, как субъекты процесса обучения, их цели, а также содержание, формы, методы, средства и другие атрибуты учебной деятельности.

Исследованием процесса обучения занимались многие педагоги и психологи: М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.И. Загвязинский,

Б.И. Коротяев, Т.В. Габай, Н.Ф. Талызина, Х.Й. Лийметс, С.П. Баранов, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина, И.Ф. Харламов и др.

Процесс обучения – это целенаправленный процесс взаимодействия преподавателя и учащихся, в ходе которого решаются задачи образования обучаемых.

Нередко в качестве синонимов термина «процесс обучения» в педагогической литературе используется термин «учебный процесс», под которым понимается специфический процесс обучения в определенном учебном заведении (например, учебный процесс в гимназии), или термин «педагогический процесс». «Педагогический процесс» – более широкое понятие, под которым понимается целостный учебно-воспитательный процесс в единстве и взаимосвязи воспитания и обучения. Обучение является составной частью педагогического процесса.

Признаки процесса обучения:

- двусторонний характер;
- руководящая роль учителя;
- целенаправленность, организованность;
- контролируемость;
- продуктивность.

4. Движущие силы процесса обучения

Обучение – явление социально-педагогическое и представляет собой диалектически противоречивый процесс. Главной движущей силой процесса обучения являются **противоречия**.

Противоречия бывают внешние и внутренние. Первые – это те, которые возникают вне личности, хотя касаются ее развития, например, между потребностями общества по подготовке молодого поколения к жизни и существующим уровнем этой подготовки. Внутренние противоречия характеризуют уровень подготовленности самого школьника к выполнению обязательных учебных заданий.

Противоречие наблюдается между требованиями учебной программы «надо» и уровнем возможности ученика «могу/не могу»; кроме того, – между его возможностью «могу/не могу» и мотивами учения «хочу/не хочу». Можно привести следующие примеры противоречий:

- между задачами учебного процесса и существующим уровнем подготовленности, развития учащихся;
- между общественно-историческим опытом и имеющимся объемом знаний, умений и навыков;

- между знаниями, усвоенными учениками, и умениями их применять;
- между научными понятиями и суждениями и жизненными представлениями;
- между фронтальным преподаванием и индивидуальным восприятием учащихся.

Кроме противоречий, к числу движущих сил процесса обучения следует отнести **чувства и эмоции**. Положительно воздействует на отношение школьника к учению переживание успеха, уверенности в своих силах, радости собственного открытия «нового». Могут быть и честолюбивые чувства – быть во что бы то ни стало первым в учении, стать призером школьной олимпиады, капитаном (эрудитом!) школьной команды КВН. В этом ряду ведущее место занимает познавательное чувство как познавательный интерес.

К числу движущих сил процесса обучения отнесем также и **волю**, например, настойчивость, сосредоточенность, самообладание, а также **нравственно-волевые черты** долга, обязанности, ответственности перед другими. Эти характеристики могут выступать и как **мотивы учения**.

5. Структура процесса обучения

Процесс обучения как любая система состоит из отдельных элементов, связанных между собой. Могут быть выделены следующие составные компоненты процесса обучения:

- целевой;
- стимулирующе-мотивационный;
- содержательный;
- операционно-деятельностный (формы и методы обучения);
- контрольно-регулирующий;
- оценочно-результативный.

Эти компоненты представляют собой определенный цикл взаимодействия педагогов и обучаемых (например, цикл решения какой-то учебной задачи или формирования какого-то понятия).

Целевой компонент процесса обучения отражает осознание учителем и учащимися цели и задач изучения раздела, темы, учебного предмета в целом. От цели учебного процесса зависят остальные компоненты процесса обучения: содержание учебного материала, структура занятия, методы учебной деятельности. Цель процесса обучения предполагает цель пре-

подавателя и цель учащегося. Цель учащегося – овладение учебным материалом, усвоение и присвоение его. Педагог имеет иную цель – создать оптимальные, благоприятные условия для учащегося с тем, чтобы он успешно достиг своей цели по овладению знаниями, выработке умений и навыков.

Стимулирующе-мотивационный компонент предполагает, что учитель будет осуществлять меры по стимулированию у учащихся интереса к учению и потребности в нем.

Содержательный компонент процесса обучения определяется учебным планом, учебными программами и конкретизируется учителем в ходе проведения занятий с учетом уровня подготовленности учащихся, их интересов.

Операционно-деятельностный компонент отражает процессуальную сущность обучения и реализуется посредством определенных форм и методов обучения.

Контрольно-регулирующий компонент предполагает контроль эффективности процесса обучения и в случае необходимости – его корректировку.

Оценочно-результативный компонент предполагает оценку педагогом и самооценку учениками результатов, достигнутых в процессе обучения.

6. Этапы (звенья) учебного процесса

Процесс обучения – циклическое движение, характеризующееся сменой состояний. Каждый цикл включает последовательно повторяющиеся этапы или звенья (термины-синонимы) учебного процесса:

1. **Первичная диагностика и актуализация прежних знаний** учащихся. Чтобы продуктивными были учебный процесс и ход учения, преподаватель в быстром темпе устанавливает деловой контакт с учащимися, выясняет общую психологическую атмосферу в классе, уровень готовности ребят к учению на данном конкретном уроке и т.п. Вместе с тем, чтобы опереться в предстоящей учебной работе на тот запас знаний, который учащимися был ранее усвоен, преподаватель соответствующими приемами и методами «оживляет», делает актуальными и важными для настоящего момента уже имеющиеся знания.

2. **Постановка** преподавателем **цели** и **осознание** учащимися познавательных задач – объявление темы, постановка вопросов, выполнение

разных активизирующих заданий, задач проблемного и творческого характера. Так учащиеся входят в атмосферу напряженной познавательной работы.

3. **Восприятие и изучение учащимися нового материала.** На этом этапе используются разные методы и приемы изложения.

4. **Осмысление нового материала.**

5. **Закрепление и совершенствование первично воспринятой информации** учащимися, формирование новых умений и навыков.

6. **Применение.** Это звено учебного процесса предполагает связь теоретических знаний с практическими умениями и действиями. Ценность теоретических знаний состоит именно в умении использовать их в практических целях. Это достигается через упражнения, решение задач, выполнение проблемных и эвристических учебных заданий.

7. **Контроль качества усвоенных знаний, умений** – важное звено учебного процесса. Оно в повседневной учебной деятельности преподавателя является способом обратной связи, выполняет диагностическую функцию на завершающем этапе учебного занятия: насколько полно, точно, без искажений и осмысленно усвоен учебный материал, какие обнаружилось пробелы в знаниях отдельных учащихся.

8. **Коррекция** как звено учебного процесса необходима тогда, когда по результатам диагностики обнаружилось отклонения от намечавшегося результата познавательной деятельности.

9. **Обобщение** как звено учебного процесса завершает предыдущие звенья и предполагает усвоение и осознание учащимися причинно-следственных связей в явлениях окружающего мира, фрагменты которого они изучают, усвоение научных понятий, некоторых законов развития природы и общества. Знания систематизируются по конкретному учебному предмету, устанавливаются внутрипредметные и межпредметные связи.

Таковы этапы учебного процесса. В зависимости от цели учебного занятия (урока, практических работ и др.) и соответствующего типа обучения эти этапы проявляются не все, а иногда и не в строго перечисленной последовательности.

Поэтому в самом общем виде процесс обучения строится по следующему алгоритму:

- определение и постановка целей обучения и принятие их учащимися;
- составление плана работы, отбор содержания и средств достижения цели;
- выполнение учащимися учебных операций;

- организация обратной связи, контроль за выполнением учебной работы;
- анализ и самоанализ результатов обучения;
- организация работы учащихся вне школы.

Практические занятия

ЗАКОНОМЕРНОСТИ, ПРИНЦИПЫ И ПРАВИЛА ОБУЧЕНИЯ

1. Понятия: закон, закономерность, принцип и правила обучения.
 2. Характеристика основных принципов обучения.
- Литература – [14, 15, 21, 33, 35, 37, 40, 46, 52].

1. Понятия: закон, закономерность, принцип и правила обучения

Правильное, научно обоснованное представление о сущности и характере обучения можно получить лишь на основе знания законов и закономерностей обучения.

Закономерность отражает объективные, существенные, необходимые, общие, устойчивые и повторяющиеся при определенных условиях взаимосвязи.

Законы – это строго зафиксированные закономерности. Закономерности определяются как научные законы при соблюдении следующих условий:

- когда четко зафиксированы объекты, между которыми устанавливается связь;
- исследованы вид, форма и характер этой связи;
- установлены пределы действия (проявления) данной связи.

Закономерности и законы – главные компоненты научной теории. Есть связи с внешними по отношению к процессу обучения явлениями, в этом случае речь идет о внешних закономерностях. Есть закономерности, отражающие связи между компонентами процесса обучения, и эти закономерности носят название внутренних.

Основные закономерности обучения:

- обусловленность обучения общественными потребностями;
- зависимость обучения от условий, в которых оно протекает;
- зависимость между средствами, результатами и целями обучения;
- зависимость содержания обучения от его задач и возможностей учащихся;

- зависимость методов и форм обучения от целей и содержания обучения;
- зависимость результатов обучения от собственной активности учащихся;
- взаимосвязь обучения и развития;
- единство процессов обучения и воспитания и др.

Принципы обучения – это руководящие идеи, нормативные требования к организации и проведению дидактического процесса.

Основополагающими являются следующие дидактические принципы:

- сознательности и активности;
- наглядности;
- систематичности и последовательности;
- прочности;
- научности;
- доступности;
- связи теории с практикой.

Правила обучения – руководящие положения, раскрывающие отдельные стороны применения того или иного принципа обучения. Они дают знания о том, как применять принципы в конкретных условиях.

2. Характеристика основных принципов обучения

Принцип сознательности и активности подразумевает взаимосвязь педагогического руководства с сознательной, активной, творческой деятельностью учащихся.

Сознательность проявляется в осмысливании цели и задач обучения, в полном знании фактов, глубоком понимании материала, проникновении в сущность изучаемого, умении сознательно применять его на практике. Основой сознательности обучения является умственная, мыслительная или речемыслительная активность учащихся. Однако нельзя забывать и о роли волевой и физической активности. Активность теснейшим образом связана с самостоятельностью мысли и действий, играет большую роль в принятии решений, в умении отстаивать свои взгляды и т.п.

Принцип наглядности обучения – это опора на реальные представления учеников. Этот принцип предполагает целесообразное привлечение органов чувств к восприятию и переработке учебного материала. Я.А. Коменский называл этот принцип золотым правилом дидактики.

Принцип систематичности и последовательности предполагает овладение знаниями в определенном порядке, логическое построение содержания, процесса обучения, установление внутриспредметных и межпредметных связей. Таким образом, принцип систематичности и последовательности обучения предусматривает получение знаний в определенной системе, последовательное усвоение знаний, умений и навыков.

Принцип прочности предполагает основательное изучение материала, при условии, что учащиеся всегда могут воспроизвести его по памяти или воспользоваться им как в учебных, так и в практических целях. Это означает, что знания должны стать частью сознания, основой привычек и поведения.

Прочность усвоения учащимися учебного материала зависит не только от объективных факторов содержания и структуры этого материала, но также и от субъективного отношения учащихся к данному учебному материалу, обучению, учителю; прочность усвоения также обуславливается организацией обучения; память учащихся носит избирательный характер – чем важнее и интереснее для них тот или иной учебный материал, тем прочнее этот материал закрепляется и дольше сохраняется.

Принцип доступности обучения – это соответствие учебного материала возрасту, индивидуальным особенностям, уровню подготовленности учащегося. Это организация обучения без интеллектуальных, моральных, физических перегрузок.

Принцип научности требует, чтобы учащимся в процессе обучения предлагались для усвоения подлинные, прочно установленные наукой знания и при этом использовались методы обучения, приближающиеся по своему характеру к методам изучаемой науки. Этот принцип также предполагает использование новейших методов обучения.

Принцип связи теории с практикой предполагает использование знаний в решении практических задач. Чем больше приобретаемые учащимися знания в своих узловых моментах взаимодействуют с жизнью, применяются в практике, используются для преобразования окружающих процессов и явлений, тем выше сознательность обучения и интерес к нему.

Таким образом, принципы современной дидактики образуют систему, целостное единство. Реализация одного принципа связана с реализацией других. Все вместе они отражают основные особенности процесса обучения.

Вопросы и задания

1. Что означает термин «принципы обучения»?
2. В чем заключается связь принципов обучения с закономерностями обучения?
3. В чем состоит значение знания закономерностей и принципов обучения для учителя?
4. Достаточно ли знания принципов и правил обучения для того, чтобы хорошо преподавать? Ответ поясните (прокомментируйте).
5. Состоит ли задача педагога лишь в том, чтобы правильно применять принципы и правила обучения?
6. Зависит ли применение принципов и правил обучения от личности учителя?
7. Почему, на ваш взгляд, до сих пор не разработана общепризнанная система принципов обучения, их иерархия?
8. Какой принцип обучения является наиболее важным на современном этапе?
9. Каким образом соотносятся между собой критерии соответствия подбора учебного материала принципу доступности и принципу научности обучения?
10. Должно ли количество принципов, вытекающих из закономерностей процесса обучения, быть всегда одним и тем же? Ответ обоснуйте.
11. Назовите условия, обеспечивающие сознательное понимание материала и высокую познавательную активность учащихся на уроке.
12. Каким образом идея, выдвинутая известным психологом Л.С. Выготским об опережающем развитии умственных сил ребенка в учебном процессе, связана с некоторыми принципами обучения?
13. Приведите примеры правил обучения, соответствующих каждому из дидактических принципов.

Тесты для самопроверки

1. Принцип обучения – это:

- а) исходные правила и закономерности, которые указывают на пути организации познавательной деятельности учащихся;
- б) исходные положения, которые определяют содержание, организационные формы и методы учебной работы в соответствии с целями воспитания и обучения;
- в) общие закономерности и методы преподавательской работы учителя в соответствии с потребностями общественно-экономической формации;
- г) подход к анализу процессов и явлений обучения.

2. Какую направленность имеют правила обучения:

- а) теоретическую;
- б) практическую;
- в) причинно-следственную;
- г) избирательную.

3. Что обозначает понятие «доступность обучения»:

- а) все объясняемое ученику понятно;
- б) целенаправленный процесс образования и воспитания учащихся;
- в) обращение к наивысшей границе учебных возможностей учащихся с целью развития этих возможностей;
- г) систематический процесс повторения и закрепления изученного так, чтобы активизировать не только память, но и мышление, чувства школьников.

4. В какой книге Я.А. Коменского был реализован принцип наглядности:

- а) «Великая дидактика»;
- б) «Открытая дверь языков и всех наук»;
- в) «Мир чувственных вещей в картинках»;
- г) «Законы хорошо организованной школы».

5. Кто из педагогов является автором высказывания «Чем больше органов наших чувств принимает участие в восприятии какого-либо впечатления или группы впечатлений, тем прочнее ложатся эти впечатления в нашу механическую, первую память, вернее сохраняются ею и легче воспринимаются»:

- а) Я.А. Коменский;
- б) К.Д. Ушинский;
- в) Дж. Дьюи;
- г) И.Ф. Гербарт.

6. Как называется сформированное Я.А. Коменским правило «Если мы намерены насаждать учащимся истинные и достоверные знания, то мы вообще должны стремиться обучать всему при помощи личного наблюдения и чувственной наглядности»:

- а) «главное правило дидактики»;
- б) «обязательное правило дидактики»;
- в) «блестящее правило дидактики»;
- г) «золотое правило дидактики».

7. Какой принцип обучения обеспечивает правило, сформулированное Я.А. Коменским «Ничего не следует заставлять выучивать на память, кроме того, что хорошо понятно рассудком»:

- а) научности;
- б) прочности;
- в) доступности;
- г) наглядности.

8. Какой принцип обучения подразумевал К.Д. Ушинский, высказывая мысль о том, что «только система, конечно, разумная, выходящая из самой сущности предметов, дает нам полную власть над нашими знаниями. Голова, наполненная отрывочными бессвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет; голова, где только система без знаний, похожа на лавку, в которой на всех ящиках есть надписи, а в ящиках пусто»:

- а) систематичности и последовательности;
- б) активности и сознательности;
- в) связи обучения с жизнью;
- г) развивающего и воспитывающего характера обучения.

9. К какому принципу обучения вы отнесете правило: «Не увеличивайте длительность монологов: тонко чувствуйте, что необходимо объяснить, а что учащиеся поймут самостоятельно»:

- а) сознательности и активности;
- в) доступности;
- б) наглядности;
- г) научности.

10. К какому принципу вы отнесете правило «Как можно чаще используйте вопрос «почему?», чтобы научить учащихся мыслить причинно: понимание причинно-следственных связей – неперенное условие развивающего обучения»:

- а) связи теории с практикой;
- в) научности;
- б) сознательности и активности;
- г) наглядности.

11. К какому принципу обучения вы отнесете правило: «Раскрывайте генезис научного знания, эмбриологию истины, последовательно реализуйте требования историзма в обучении»:

- а) доступности;
- б) прочности;
- в) развивающего и воспитывающего характера обучения;
- г) научности.

12. К какому принципу обучения вы отнесете правило: «Развивайте, закрепляйте, переносите успехи учащегося в одном виде деятельности на другие: от эпизодического успеха идите к высоким достижениям»:

- а) сознательности и активности;
- б) научности;
- в) связи теории с практикой;
- г) доступности.

13. К какому принципу вы отнесете правило: «Не приступайте к изучению нового, предварительно не сформировав двух важнейших качеств: интереса и положительного отношения»:

- а) прочности;
- б) систематичности и последовательности;
- в) наглядности;
- г) доступности.

УЭ-2. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ЕГО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ

1. Понятие содержания образования.
2. Факторы, принципы и требования к отбору содержания образования.

Литература – [4, 6, 17, 20, 33, 37, 39, 40, 41, 44].

1. Понятие содержания образования

Содержание образования – это система научных знаний, умений и навыков, мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть в процессе обучения.

Источником содержания образования выступает социальный опыт человечества, закрепленный в материальной и духовной культуре (наука, производство материальных и духовных благ, духовные ценности, формы общественного сознания, виды деятельности человека). Каждая эпоха наполняет культуру свойственным только ей содержанием, отвечающим потребностям и задачам общества. С выделением школы как самостоятельного общественного института содержание образования рассматривалось с точки зрения учебных предметов.

Вопрос о содержании образования носит дискуссионный характер. Существует множество подходов к определению этого понятия и его сущности, корни которых уходят в прошлое. Каждый из этих подходов по-разному определяет место и функции человека в мире и обществе: человек, личность – цель или средство, общество для него или он для общества? Этим определяется и основная направленность содержания образования – гуманистическая или авторитарная.

В XIX веке широкую известность приобрели теории *формального* и *материального* образования, которые оказали большое влияние на содержание школьного образования. Сторонники *формального* образования важнейшей задачей образования считали развитие ума, способностей к анализу, синтезу, сравнению. По их мнению, лучшим средством развития мышления и интеллекта у учащихся являются древние языки, античная история и литература, математика. Поэтому филологическая эрудиция должна стать базой общего образования, а гуманитарная классическая школа – основным типом среднего учебного заведения.

Сторонники *материального* образования основывались на философии эмпиризма. Они, напротив, считали, что источником знаний может быть только опыт, поэтому необходимо вооружить учащихся естественно-научными знаниями. Основным критерием отбора содержания образования была степень его полезности для жизни. Поэтому главными предметами в средней школе должны быть естественные науки и современные языки.

Теории формального и материального образования на практике обусловили существование двух типов средней школы – классической и реальной, одна из которых давала классическое образование на греко-римской основе, другая – современное естественнонаучное образование. Данные типы школ не были равноправны, последняя считалась «второсортной» и ее выпускники не имели права поступать на престижные факультеты университета, в то время как первая пользовалась монопольным правом подготовки учащихся к университету.

Современная дидактика считает, что развитие личности не происходит без освоения знаний. Поэтому цели общего образования конкретизируются в следующих задачах:

- обеспечение необходимого уровня усвоения систематизированных знаний о природе, обществе, технике, культуре, которые обусловят адаптацию учащихся к дальнейшему обучению и жизни;
- развитие интересов, способностей, мышления, внимания, воображения, памяти, чувств, воли, познавательных и практических умений; задача является едва ли не основной, так как развитое мышление и другие способности позволяют выпускнику школы пополнять знания и совершенствовать себя;
- формирование научного мировоззрения, нравственных, эстетических и других качеств;
- формирование способностей к самообразованию, потребности и умений в самосовершенствовании; эта задача важна в условиях непрерывного образования, поскольку в современную эпоху быстро устаревают знания и есть необходимость в умении и готовности постоянно учиться самостоятельно;
- формирование знаний об основах производства и организации труда в промышленности и управлении, развитие умений пользоваться техническими устройствами, в том числе электронными.

2. Факторы, принципы и требования к отбору содержания образования

В дидактике существует ряд теорий отбора содержания образования, в которых обосновывается перечень дисциплин, изучаемых в средней школе, последовательность их изучения. Они исходят из определения ряда факторов, детерминирующих содержание образования. К последним относятся следующие.

Социальные, профессиональные, культурные требования общества к выпускнику школы. Обучение должно подготовить выпускника к различным видам деятельности: познавательной, профессиональной, общественной, культурной, досуговой, лично-семейной. Для подготовки к этому школа должны иметь совокупность предметов обучения.

Степень удовлетворения содержания образования принципу научности (соответствие современному уровню научного знания о мире, культуре, технике), а также принципу систематичности, последовательности и ряду других дидактических принципов.

Соответствие содержания образования психологическим возможностям и развитию школьников на разных ступенях обучения – младший, средний и старший школьный возраст.

Учет потребностей личности в образовании. Не только общество выдвигает требования к образованию, но и граждане имеют право на его выбор. Поэтому в педагогике имеются такие понятия, как образовательные потребности населения, образовательные услуги, дополнительное образование, дифференцированное обучение. Функции государства состоят в том, чтобы обеспечить образование, соответствующее государственным стандартам в образовании – обязательному минимальному объему знаний по той или иной образовательной программе и необходимый уровень ее усвоения.

В настоящее время содержание образования в школе строится на основе следующих **принципов**:

1. Включение основ всех наук, определяющих современную социальную и естественнонаучную картину мира, т.е. совокупность базовых понятий, законов, теорий, фактов.

2. Включение материала, имеющего общеобразовательное значение, т.е. значение для всех или большинства видов деятельности.

3. Прослеживание логики развертывания основных знаний при изложении информации о теориях и процессах.

4. Раскрытие основных областей практического приложения теоретических знаний.

5. Обеспечение реализации межпредметных связей.

6. Включение в содержание школьного образования как решенных, так и нерешенных научных проблем, важных для развития человека и общества.

7. Показ истории развития идеи, процесса, их динамики.

С одной стороны, содержание образования выступает необходимым условием стимулирования учебно-познавательной деятельности учащихся, а с другой – является важнейшим инструментом творческого осуществления этой деятельности в различных ее формах и проявлениях. В это понятие включаются не только знания, умения и навыки из различных образовательных областей, но и общеучебные способы деятельности, нацеленные на эмоциональное отношение к познаваемой действительности.

Таким образом, содержание образования включает в себя:

– *знания о природе, обществе, технике, человеке и способах его деятельности.* Различают следующие виды знаний: термины и понятия, факты, законы, теории, методологические и оценочные знания. Их усвоение способствует формированию более или менее точных представлений о разных сторонах окружающей человека действительности;

– *опыт осуществления уже известным обществу способов деятельности как интеллектуального, так и практического характера.* Он воплощается в учебных умениях и навыках. Различают предметные (специальные) и общие учебные умения и навыки. Под общими, в отличие от специальных, понимают те учебные умения и навыки, основу которых составляют знания о способах действий в рамках, свойственных процессу изучения не одной, а нескольких учебных дисциплин (составление плана, беглое чтение, планирование собственной учебной деятельности, управление своим вниманием и др.);

– *опыт творческой поисковой деятельности* – в современном содержании образования представлен недостаточно. К творческим процедурам в учебном процессе можно отнести самостоятельное осуществление переноса знаний в новую ситуацию; видение новой проблемы в традиционной ситуации; видение новой функции объекта; учет альтернатив при решении проблемы; комбинирование и преобразование ранее известных способов деятельности в процессе решения новой проблемы и др.;

– *опыт эмоционально-ценностного отношения людей к миру и друг другу, опыт эмоциональной воспитанности.*

Основными **требованиями** к содержанию среднего образования являются: общеобразовательный и развивающий характер, гуманистическая направленность, интегративность, оптимальность, доступность, прагматичность.

Практические занятия

ДОКУМЕНТЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

1. Образовательный стандарт.
 2. Учебный план и учебная программа.
 3. Учебники и учебные пособия.
- Литература – [14, 21, 33, 38, 40, 41, 46, 47, 50, 57].

1. Образовательный стандарт

Содержание образования определяется законом РБ об образовании и находит свое отражение в следующих документах:

- образовательный стандарт;
- учебный план;
- учебные программы по предметам;
- учебники; учебные пособия; справочники.

Образовательный стандарт – это государственный документ, определяющий совокупность требований государства к уровню образования выпускников школ и гарантии государства по его достижению.

Стандарт – это обязательный уровень требований к общеобразовательной подготовке выпускников и соответствующие этим требованиям содержание, методы, формы, средства обучения и контроля.

Введение образовательных стандартов ставит вопрос о гарантированном достижении каждым учеником определенного, заранее заданного уровня базовой подготовки, позволяет каждому ученику обучаться на максимально возможном уровне, формирует положительные мотивы учения.

Государственные образовательные стандарты приобретают реальное воплощение в формировании содержания образования в следующих нормативных документах: учебный план, учебная программа и учебная литература (учебники, учебные пособия, задачники и т.п.). Каждый из этих нормативных документов соответствует определенному уровню проектирования содержания школьного образования: учебный план – уровню теоретических представлений; учебная программа – уровню учебного предмета; учебная литература – уровню учебного материала. Рассмотрим эти нормативные документы в той последовательности, которая соответствует уровням проектирования содержания образования.

2. Учебный план и учебная программа

Учебный план средней общеобразовательной школы является основным нормативным документом, определяющим деятельность школы.

Учебный план – это государственный документ, содержащий перечень изучаемых предметов, их распределение по годам обучения и количество часов на их изучение.

Таким образом, учебный план определяет:

- а) продолжительность учебного года, длительность четвертей и каникул;
- б) полный перечень предметов, изучаемых в учебном заведении;
- в) количество часов по каждому предмету за все время обучения и на изучение в каждом классе;
- г) распределение предметов по годам обучения;
- д) количество часов в неделю на каждый предмет;
- е) продолжительность практикумов;
- ж) основные формы контроля.

Учебный план представляет собой таблицу, в которой для каждого предмета и каждого года обучения определено число уроков в неделю.

В большинстве стран мира учебные планы разрабатываются и утверждаются министерствами образования. На основе учебного плана составляются учебные программы по каждому предмету, изучаемому в учебном заведении.

В структуре учебного плана выделяют базовый, региональный и школьный компоненты. Первые два компонента находятся в ведении государства и являются инвариантной частью, а школьный компонент включает учебные дисциплины, определяемые для изучения по усмотрению школы, поэтому это вариативная часть плана.

Учебная программа – государственный документ, характеризующий отдельный учебный предмет – перечень тем изучаемого материала, рекомендации по количеству времени на каждую тему и курс, знания, умения и навыки, методические рекомендации о средствах обучения и контроля.

Учебная программа содержит:

- объяснительную записку о целях изучения курса, основных требованиях к знаниям, умениям и навыкам учащихся, рекомендуемых формах и методах обучения;
- тематическое содержание курса;

- ориентировочное количество часов на изучение каждой темы;
- указания по реализации межпредметных связей;
- перечень рекомендуемого учебного оборудования, учебных и наглядных пособий;
- список рекомендуемой литературы.

Существует несколько подходов к конструированию программ:

- 1) линейный – отдельные части учебного материала образуют непрерывную последовательность связанных между собой звеньев;
- 2) концентрический – один и тот же материал прорабатывается несколько раз, но уже в усложненном виде и на новом уровне;
- 3) спиральный – сочетание последовательности и цикличности;
- 4) модульный – каждая учебная тема рассматривается как целостная единица содержания образования и представлена в виде блока по следующим направлениям: ориентационное, методологическое, содержательное-описательное, операционно-деятельностное, контрольно-проверочное.

3. Учебники и учебные пособия

Конкретизация содержания учебных программ находит свое отражение в учебниках и учебных пособиях. Они выступают основным источником знаний и организации самостоятельной работы учащихся и одним из важнейших средств обучения. От качества учебной литературы зависит результативность обучения, поэтому подготовке эффективных учебных пособий традиционно уделяется большое внимание в любой стране. В наиболее полном виде содержание учебного курса изложено в учебнике.

Школьный учебник – учебная книга, отражающая подробно содержание образования, учебную информацию, подлежащую усвоению.

Педагогические функции учебника:

- *информационная* (текст, фото, рисунки, иллюстрации);
- *обучающая* (управление познавательными действиями ученика (вопросы, задания, упражнения);
- *мотивационная* (стимулирование к изучению материала);
- *контрольная* (наличие возможности самопроверки, самооценки и корректировки хода и результатов обучения);
- *самообразовательная* (создание условий для самообразования).

Требования к учебнику:

- соответствие учебника программе;
- соответствие учебника современному состоянию науки;

- систематичность, логическая последовательность и завершенность изложения материала в учебнике;
- четкая формулировка выводов, обобщений, правил (для запоминания выделить);
- доступность изложения, соответствие возрасту учащихся;
- качественные иллюстрации.

Вопросы и задания

1. Дайте определение понятия «образование».
2. Дайте определение понятия «содержание образования». В чем заключается сущность содержания образования?
3. Назовите основные элементы содержания образования.
4. Какие подходы к определению содержания образования вам известны?
5. Охарактеризуйте теории формального и материального образования.
6. Какая из двух типов средних школ – классическая или реальная считалась «второсортной» в XIX веке?
7. Какие факторы определяют содержание образования в средней школе (вузе)?
8. Назовите принципы формирования содержания общего среднего образования.
9. Что определяет учебный план школы?
10. Что такое учебная программа и в чем заключаются особенности современных учебных программ?
11. Назовите принципы построения учебных программ.
12. Какие дидактические функции выполняет учебник? Каковы основные педагогические требования к учебникам?

Творческие задания

1. Проанализируйте учебники общеобразовательной средней школы на предмет соответствия основным требованиям и реализации основных функций.
2. Обсуждение реферата. Тема: **«Основные проблемы построения содержания образования».**

Литература:

1. Гершунский, Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 49 – 57.

2. Разумный, В.А. Содержание образования: единство знаний, эмоций и веры / В.А. Разумный // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 17 – 22.

3. Тодоров, Л.В. Понятие культуры и построение содержания образования / Л.В. Тодоров // Педагогика. – 1999. – № 8. – С. 3 – 11.

Тесты для самоконтроля

1. Кто является родоначальником теории формального образования:

- а) Г. Спенсер;
- б) Д. Локк;
- в) К.Д. Ушинский;
- г) Я.А. Коменский.

2. Каких философских взглядов придерживались сторонники теории формального образования:

- а) рационализм;
- б) прагматизм;
- в) эмпиризм;
- г) иррационализм.

3. Важнейшую задачу образования сторонники формального образования видели:

- а) в вооружении знаниями, полезными для жизни;
- б) в удовлетворении интересов учащихся;
- в) в организации практической деятельности детей;
- г) в развитии ума учащихся.

5. На какой философии строили свою теорию сторонники материального образования:

- а) рационализм;
- б) прагматизм;
- в) эмпиризм;
- г) материализм.

6. Важнейшей задачей образования сторонники материального образования считали:

- а) удовлетворение интересов и потребностей учащихся;
- б) вооружение учащихся знаниями, полезными для жизни;
- в) организацию практической деятельности детей;
- г) развитие ума учащихся.

УЭ-3. СРЕДСТВА И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

1. Понятие о средствах обучения.
2. Сущность методов обучения и различные подходы к их классификации.

Литература – [3, 11, 21, 25, 26, 30, 31, 36, 37, 41, 50].

1. Понятие о средствах обучения

Средство обучения – это материальный или идеальный объект, который использован учителем и учащимися для усвоения новых знаний. Сам по себе этот объект существует независимо от учебного процесса, да и в учебном процессе может участвовать как предмет усвоения либо в какой-нибудь другой функции.

Дидактические средства, как и методы, являются частью педагогической системы и выполняют в ней свое назначение. Выбор средств обучения зависит от дидактической концепции, целей, содержания, методов и условий учебного процесса. Основные функции средств обучения – это информационная, дидактическая, контрольная.

В науке нет строгой классификации дидактических средств. Объекты, выполняющие функцию средств обучения, можно классифицировать по различным основаниям: по их свойствам, субъектам деятельности, влиянию на качество знаний, на развитие различных способностей, их эффективности в учебном процессе.

По составу объектов средства обучения разделяются на материальные и идеальные. К материальным средствам относятся учебники и пособия, таблицы, модели, макеты, средства наглядности, учебно-технические средства, учебно-лабораторное оборудование, помещения, мебель, оборудование учебного кабинета, микроклимат, расписание занятий, другие материально-технические условия обучения.

Идеальные средства обучения – это те усвоенные ранее знания и умения, которые используют учителя и учащиеся для усвоения новых знаний. В общем случае идеальное средство – это орудие освоения культурного наследия, новых культурных ценностей.

Материальные и идеальные средства обучения не противостоят, а дополняют друг друга. Влияние всех средств обучения на качество знаний учащихся многосторонне: материальные средства связаны в основном с возбуждением интереса и внимания, осуществлением практических действий, усвоением существенно новых знаний; идеальные средства – с понима-

нием материала, логикой рассуждения, запоминанием, культурой речи, развитием интеллекта. Между сферами влияния материальных и идеальных средств нет четких границ – часто они в совокупности влияют на становление тех или иных качеств личности учащихся.

По субъекту деятельности средства обучения можно разделить на средства преподавания и средства учения. Так, оборудование демонстрационного эксперимента относится к средствам преподавания, а оборудование лабораторного практикума – к средствам учения. Средствами преподавания пользуется в основном учитель для объяснения и закрепления учебного материала, а средствами учения – учащиеся для усвоения новых знаний. В то же время некоторые средства используются как в преподавании, так и в учении.

Интересной представляется классификация польского дидакта В. Оконя, в которой средства расположены по нарастанию возможности заменять действия учителя и автоматизировать действия ученика.

Простые средства:

1. Словесные – учебники и другие тексты.
2. Простые визуальные средства – реальные предметы, модели, картины и пр.

Сложные средства:

1. Механические визуальные приборы – диаскоп, микроскоп, кодоскоп и пр.
2. Аудиальные средства – проигрыватель, магнитофон, радио.
3. Аудиовизуальные – звуковой фильм, ТВ, видео.
4. Средства, автоматизирующие процесс обучения, – лингвистические кабинеты, компьютеры, информационные системы, телекоммуникационные сети.

Современные средства обучения часто предполагают использование новых методов обучения. Так, ТСО существенно изменяют методы учебной работы благодаря тому, что имеют возможность показать развитие явлений, их динамику, сообщать учебную информацию определенными дозами и управлять индивидуальным процессом усвоения знаний. Они по-новому организуют и направляют восприятие учащихся, объективируют содержание; выполняют функции источника и меры учебной информации в их единстве; стимулируют познавательные интересы учащихся; создают при определенных условиях повышенное эмоциональное отношение учащихся к учебной работе; позволяют проводить контроль и самоконтроль знаний.

Обучение на базе персональных компьютеров – это вид учебного процесса, в котором используются новые методы и средства преподавания и учения, используются различного вида знаковые и графические модели, в том числе средства мультипликации.

2. Сущность методов обучения и различные подходы к их классификации

Метод в переводе с греческого – способ достижения цели.

Метод обучения – это способ организации учебно-познавательной деятельности, направленной на решение задач образования.

Прием обучения – это составная часть метода, единичное действие, конкретный способ проведения учебно-познавательной деятельности.

В мировой и отечественной практике предпринято много усилий по классификации методов обучения. Так как метод – категория универсальная, «многомерное образование», обладает множеством признаков, то они и выступают в качестве оснований для классификации.

Разные авторы используют разные основания для классификации методов обучения. Рассмотрим некоторые из них:

1. *Классификация методов по источникам передачи информации и приобретения знаний* (Н.М. Верзилин, Д.О. Лордкипанидзе, И.Т. Огородников и др.). Методами этой классификации являются:

- а) словесные – живое слово учителя, работа с книгой;
- б) наглядные – изучение окружающей действительности (наблюдение, иллюстрация, демонстрация);
- в) практические – изучение окружающей действительности и применение знаний (эксперимент, упражнения).

2. *Классификация методов на основании дидактических задач* (М.А. Данилов, Б.П. Есипов). В основу классификации положена последовательность усвоения знаний на конкретном этапе (уроке):

- а) приобретение знаний;
- б) формирование умений и навыков;
- в) применение приобретенных знаний;
- г) творческая деятельность;
- д) закрепление;
- е) проверка знаний, умений и навыков.

3. *Классификация методов по характеру познавательной деятельности* (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер). Характер познавательной дея-

тельности отражает уровень самостоятельной деятельности учащихся. Этой классификации присущи следующие методы:

- а) объяснительно-иллюстративный (информационно-репродуктивный);
- б) репродуктивный (границы мастерства и творчества);
- в) проблемное изложение знаний;
- г) частично-поисковый (эвристический);
- д) исследовательский.

5. Классификация методов, *сочетающая методы преподавания и соответствующие им методы учения или бинарные* (М.И. Махмутов). Эта классификация представлена следующими методами:

- а) методы преподавания – информационно-сообщающий, объяснительный, инструктивно-практический, объяснительно-побуждающий, побуждающий;
- б) методы учения – исполнительный, репродуктивный, продуктивно-практический, частично-поисковый, поисковый.

6. *Классификация методов по месту в структуре деятельности* (Ю.К. Бабанский). Эта классификация представлена тремя группами методов:

а) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности – словесные (рассказ, лекция, семинар, беседа), наглядные (иллюстрация, демонстрация и др.), практические (упражнения, лабораторные опыты, трудовые действия и др.); репродуктивные и проблемно-поисковые (от частного к общему, от общего к частному); методы самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя;

б) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности – методы стимулирования и мотивации интереса к учению (используется весь арсенал методов организации и осуществления учебной деятельности с целью психологической настройки, побуждения к учению), методы стимулирования и мотивации долга и ответственности в учении;

в) методы контроля и самоконтроля эффективности учебно-познавательной деятельности – методы устного контроля и самоконтроля, методы письменного контроля и самоконтроля, методы лабораторно-практического контроля и самоконтроля.

В ряд названных классификаций методов обучения можно было бы добавить еще несколько десятков. Все они не лишены недостатков и в то же время имеют много положительных сторон. Универсальных классификаций нет и не может быть. Учебный процесс – это динамичная конструкция, поэтому объединение методов в группы по жесткой схеме не оправдано, так как это сдерживает совершенствование учебного процесса.

Практические занятия

ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

1. Словесные методы.
2. Наглядные методы обучения.
3. Практические методы обучения.
4. Активные и интенсивные методы обучения.

Литература – [11, 21, 25, 31, 36, 37, 41, 50, 52, 53, 55, 57].

1. Словесные методы

Рассказ. Монологический метод, метод устного повествовательного изложения новых знаний учителем. Применяется на всех этапах школьного обучения. Это живое, яркое, занимательное, эмоциональное изложение знаний в определенной логической последовательности. Рассказ как метод может использоваться при изучении всех учебных предметов школьного учебного плана. При помощи рассказа осуществляется образное изложение фактов, интересных событий, взаимосвязей, взаимозависимостей, явлений и т.д. Рассказ активизирует восприятие, познавательную активность, формирует представления, развивает интересы, любознательность, воображение и мышление.

В соответствии с целевыми установками выделяют рассказ-вступление (подготавливает учащихся к восприятию нового материала), рассказ-повествование (осуществляется раскрытие, изложение нового материала), рассказ-заключение (предназначен для выделения главных идей, мыслей, обобщения изученного, выводов).

В чистом виде рассказ используется в основном на этапе начального обучения, на других этапах сочетается с другими методами обучения.

Объяснение. Монологический метод словесного изложения понятий и положений, закономерностей, существенных свойств, принципов действия приборов и механизмов, протекания процессов. Это метод научных доказательств.

Применяется при раскрытии значения слов и понятий, объяснении принципов действия различных устройств, при введении в тему нового материала, при построении системы научных рассуждений и доказательств, раскрытии причинно-следственных связей, причин и следствий, изложении теоретических положений, объясняющих, раскрывающих явления природы или общественной жизни.

Метод объяснения используется для работы со всеми возрастными группами. Более эффективен для работы в средних и старших классах. Это объясняется большей развитостью мышления, возрастающими интеллектуальными возможностями учащихся и усложнением учебного материала.

Беседа. Диалогический метод изложения и усвоения учебного материала. Довольно распространенный, разносторонний метод обучения. Его можно применять на разных этапах урока, в разных сочетаниях с другими методами, при достижении различных целей обучения. В древности «мастером» беседы считался древнегреческий ученый Сократ.

Беседа позволяет с помощью системы вопросов, умелой их постановки и искусного поддержания диалога воздействовать как на сознание, так и на подсознание учащихся, научить их самокоррекции.

Проведение беседы предполагает наличие определенного объема знаний об изучаемом материале, побуждает учащихся к актуализации имеющихся знаний, вовлекает их в процесс самостоятельных размышлений, в эвристический, творческий процесс получения новых знаний; способствует активизации познавательной деятельности, подводит к самостоятельному формированию выводов и обобщений, создает условия для оперативного управления процессом познания.

По назначению в учебном процессе выделяют следующие виды беседы: вводные или вступительные (организующие); сообщающие; закрепляющие; контрольно-коррекционные.

Лекция – монологический (словесный) метод изложения учебного материала. Применяется для изложения материала в старших классах, соответствует высокому уровню их интеллектуального и умственного развития) и может занимать почти все время урока, а иногда и двух (спаренных) уроков. Изложение материала осуществляется по заранее написанным текстам (конспектам).

Лекция представляет собой единство формы и метода обучения.

Как правило, она применяется для преподавания предметов гуманитарной направленности. Лекция предполагает значительное по времени и объему устное изложение учебного материала. Лекции присуща большая научность и строгость, последовательность, логичность сообщаемого материала, наличие большого объема информации, упорядоченность и системность при изложении.

Исходя из целевых установок, лекции могут быть использованы как для изложения (сообщения) новых знаний, так и для повторения пройденного материала – их называют обзорными. Лекции имеют и свою оформившуюся типологию.

Выделяют следующие типы лекций:

- традиционная лекция – материал для запоминания учащимися, передается в готовом виде;
- проблемная лекция или лекция проблемного характера – излагается научная или практическая проблема (история возникновения, направления развития проблемы, перспективы ее решения, варианты решения, прогнозируемые последствия);
- лекция-беседа или разговорная лекция – применяется в случаях, когда слушатели владеют определенной информацией по проблеме или готовы включиться в ее обсуждение. Идет чередование фрагментов лекции с вопросами и ответами (обсуждениями) слушателей или частичным выполнением самостоятельных практических или теоретических задач.

Использование лекций в школьной практике продиктовано необходимостью сообщения больших объемов учебной и научной информации с целью активизации познавательной деятельности учащихся и вовлечения их в самостоятельные процессы добывания необходимой научной информации, формирования основ научного мировоззрения, осуществления обобщающих выводов, побуждения и приобщения учащихся к исследовательской деятельности.

Работа с книгой

Работа с книгой – важный метод обучения. Его можно применять как метод получения новых знаний и как метод закрепления знаний и выработки умений и навыков. Это многофункциональный метод, обеспечивающий обучение, развитие, воспитание, побуждающий к учению и самосовершенствованию, выполняющий контрольно-коррективную функцию.

Для работы с книгой учащимся необходимы соответствующие знания, умения и навыки. В своей учебной работе детям приходится постоянно и много работать с разнообразной по назначению литературой. Это словари, справочники, энциклопедии, программированные учебные книги, таблицы, схемы, географические атласы, различные пособия по учебным дисциплинам, литературные художественные произведения и т.д.). Навыки и умения должны отвечать специфике работы с конкретным источником (словарь, атлас, учебник по химии или астрономии).

2. Наглядные методы обучения

К наглядным методам обучения относят иллюстрацию и демонстрацию.

Иллюстрация – это показ и организация познавательной деятельности на основе наблюдения экспонируемого объекта (статичного). Главная функция иллюстрации состоит в образном воссоздании формы, сущности

явления, его структуры, связей для подтверждения теоретических положений. Она помогает привести в состояние активности все анализаторы и связанные с ними психические процессы ощущения, восприятия, представления, в результате чего возникает богатая эмпирическая основа для аналитической мыслительной деятельности учащихся и педагога. В качестве иллюстрации используются натуральные и искусственно созданные предметы, макеты, модели, муляжи, произведения изобразительного искусства, фрагменты фильмов, литературных, музыкальных, научных произведений, символические пособия типа карт, схем, графиков, диаграмм.

Демонстрация – это показ и организация познавательной деятельности на основе наблюдения динамических моделей, приборов, позволяющих демонстрировать процессы, измерять их, определять свойства. Обеспечение основательного, первичного восприятия учебного материала достигается демонстрацией учебных и художественных фильмов, их фрагментов, научных экспериментов, реальных процессов в природе и обществе. Демонстрация применима в работе с учащимися любого возраста. Она включает в свою структуру обязательное собеседование по поводу воспринятого, что помогает учителю диагностировать процесс усвоения знаний учащимися.

3. Практические методы обучения

Упражнение – это способ систематической и эффективной отработки умения или навыка путем ритмично повторяющихся умственных действий, практических операций в процессе обучающего взаимодействия учащихся с учителем или в специально организованной индивидуальной деятельности. Функция метода упражнения заключается в том, чтобы трансформировать часть знаний учащихся в умения и навыки. Выполнению упражнений всегда предшествует прочное усвоение теоретического материала учащимися и тщательный инструктаж учителя. Обучающий результат упражнений проявляется в вооружении системой приемов, способов практического действия. Развивающий эффект этого метода выражается в расширении возможностей творческого самовыражения личности и формировании разнообразных способностей.

Опорный конспект как метод обучения обеспечивает взаимодействие учителя и учащихся на основе предельного обобщения, кодирования, «свертывания» знаний с помощью условных знаков, символов, схем, графиков, таблиц и их последующего «развертывания», полноценного воспроизведения в сознании учащихся. Метод широко применим при изуче-

нии материала, требующего твердого запоминания, в предметах физико-математического, естественного и общественного циклов. Чрезмерное увлечение этим методом в изучении истории, литературы и искусства может схематизировать, формализовать знания, привести их к бездумному механическому усвоению. Обучающее значение опорных конспектов состоит в том, что они позволяют хранить в памяти разнообразные факты и сведения с помощью условных знаков и обеспечивают возможность разворачивать учебный материал во всей полноте с помощью опорных сигналов. Развивающий эффект этого метода обеспечивается за счет интенсивной интеллектуальной деятельности учащихся, необходимости постоянного обобщения, свертывания знаний и их разворачивания, воспроизведения в сознании в случае необходимости.

Практическая работа – выполнение заданий по применению знаний, выработке опыта деятельности. Применяется в сочетании с наглядными словесными методами.

Учебный лабораторный эксперимент является методом обучающего взаимодействия учителя и учащихся на основе воспроизведения ими в условиях учебной лаборатории естественных процессов и результатов, полученных ранее наукой. Этот метод применяется прежде всего при изучении предметов естественного цикла – биологии, физики, химии.

Проведение лабораторного эксперимента предполагает тщательную подготовку приборов, инструктирование учащихся, показ отдельных элементов исполнения, выполнение работы с контрольной помощью учителя, коллективное обсуждение результатов, установление их связи с ранее полученными знаниями.

4. Активные и интенсивные методы обучения

Активные методы обучения – такие методы, при которых деятельность обучаемого носит не репродуктивный, а продуктивный, творческий, поисковый характер. К ним относятся решение проблемных задач, дидактические игры, анализ конкретных ситуаций и т.д.

Под активными методами обучения имеются в виду те методы, которые реализуют установку на большую активность субъекта в учебном процессе, в противоположность так называемым традиционным подходам, где учащийся играет гораздо более пассивную роль. Называние этих методов *активными* не совсем корректно и весьма условно, поскольку пассивных методов обучения в принципе не существует.

Любое обучение предполагает определенную степень активности со стороны субъекта, которая согласована с деятельностью педагога, т.е. одновременно предполагается и взаимодействие между педагогом и учащимися. Без этого обучение вообще невозможно. Но степень этой активности неодинакова. Рассматривая сущность «информационного взаимодействия» педагога и учащихся, В.В. Гузеев выделяет три варианта распределения информационных потоков, определяющих роль активности учащихся в процессе обучения: интраактивный, экстраактивный и интерактивный режимы обучения. Интраактивный режим предполагает замкнутость информационных потоков внутри обучаемых или направленность этих потоков от них вовне (характерно для самостоятельной учебной деятельности); экстраактивный режим имеет место, когда все информационные потоки циркулируют вне объекта обучения или направлены к нему (характерно для лекции); интерактивный режим предполагает, что информационные потоки носят двусторонний характер.

В соответствии с этими режимами обучения можно выделить три соответствующие группы активных методов обучения – интраактивные, экстраактивные и интерактивные методы обучения.

На рис. 1 представлена схема, систематизирующая разнообразие методов, относящихся к группе активных методов обучения.

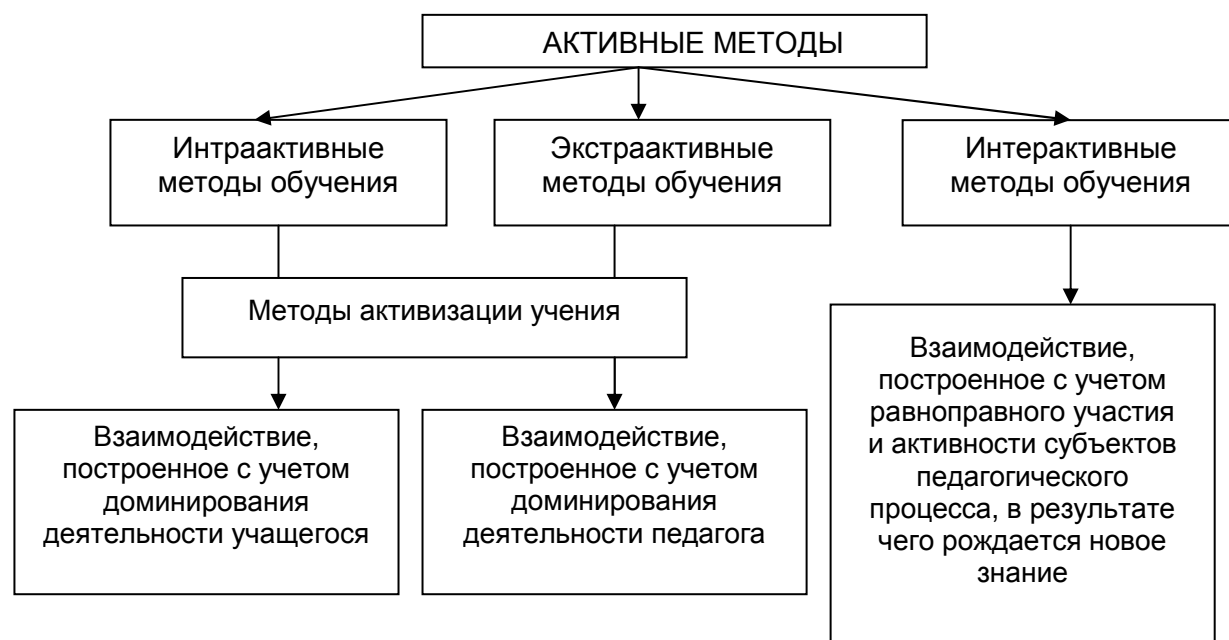


Рис. 1. Активные методы обучения

Использование активных методов обучения предполагает, что деятельность учения организуется как деятельность самоизменения, саморазвития, как становление индивидуального стиля мышления, представляющего собой овладение общечеловеческой культурой, научной теорией и практикой с опорой на сильные стороны личности учащегося.

Интенсивные методы – организация обучения в короткие сроки с длительными одноразовыми сеансами и использованием активных методов.

Активизация и интенсификация обучения означают также опору на эмоции и подсознание. С помощью приемов психологического тренинга активизируются восприятие, переработка, запоминание и применение информации. Чаще это используется при обучении иностранным языкам, бизнесу, маркетингу. Болгарский ученый Г. Лозанов создал новое направление в педагогике – суггестопедическое обучение посредством внушения, использования скрытых возможностей.

Вопросы и задания

1. Раскройте сущность понятия «метод обучения».
2. Назовите основные классификации методов обучения.
3. Охарактеризуйте систему методов обучения по характеру познавательной деятельности учащихся.
4. В чем сущность активных методов обучения? Чем они отличаются от традиционных?
5. Какие активные методы обучения, по вашему мнению, более целесообразно использовать по вашему предмету?
6. От чего зависит выбор педагогом методов и приемов обучения? Расположите их по степени значимости.

Темы рефератов

1. Классификация и характеристика современных методов обучения и воспитания.
2. Развитие методов обучения в истории педагогики.
3. Современные технические средства обучения.
4. Обусловленность методов обучения формой образования, типами школ и степенями обучения.
5. Дидактические игры как метод обучения.

УЭ-4. ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

1. Понятие о формах обучения.
 2. История развития основных форм обучения.
- Литература – [6, 7, 11, 21, 25, 26, 30, 31, 36, 37, 41, 50].

1. Понятие о формах обучения

Форма – это наружный вид, внешнее очертание, определенный установленный порядок. Форма всякого предмета обусловлена его содержанием и, в свою очередь, оказывает на него влияние.

Форма организации обучения – это способ организации обучения, который осуществляется в определенном порядке и режиме. Другими словами, это специальная конструкция процесса обучения, характер которой обусловлен его содержанием, методами, приемами, средствами, видами деятельности учащихся.

Организационные формы и системы обучения историчны: рождаются, развиваются, заменяются одна другой в зависимости от уровня развития общества, производства, науки и образовательной теории и практики. Их возникновение связывают с древним миром.

2. История развития основных форм обучения

Самой древней формой обучения является *индивидуальная*. Система *индивидуального обучения* сложилась еще в первобытном обществе как передача опыта от одного человека к другому, от старшего к младшему. С появлением письменности старейшина рода или жрец передавал опыт посредством «говорящих знаков» своему потенциальному преемнику, занимаясь с ним индивидуально. Суть заключается в том, что учащиеся выполняли задания индивидуально, либо у себя дома, либо дома у учителя. Индивидуальная форма обучения была распространена в период античности, средневековья, а в некоторых странах широко использовалась до XIII века. В настоящее время в вузах проводятся индивидуальные консультации, в семье эта форма существует в виде репетиторства, используется индивидуальное обучение и в профессиональном обучении (подготовка водителей, музыкантов, художников и др.).

По мере развития научного знания и расширения доступа к образованию большего круга людей система индивидуального обучения своеобразно трансформировалась в *индивидуально-групповую*. Учеников начали объединять в группы и обучать одновременно. Постепенно доля групповых занятий увеличивалась. Учитель обучал индивидуально 10 – 15 чело-

век. Изложив материал одному, он давал ему задание для самостоятельной работы и переходил к другому, третьему и т.д. Закончив работу с последним, учитель возвращался к первому, проверял выполнение задания, излагал новый материал, давал задание и так до тех пор, пока ученик, по оценке учителя, не освоит науку, ремесло или искусство. Содержание образования было строго индивидуализировано, поэтому в группе могли быть ученики разного возраста, разной степени подготовленности. Начало и окончание занятий для каждого ученика, а также сроки обучения тоже были индивидуализированы. Учитель собирал всех учеников группы для коллективных бесед, наставлений или заучивания священных писаний и стихотворений.

В средние века в связи с увеличением количества обучающихся появилась возможность подбирать в группы детей примерно одного возраста. Это обусловило необходимость создания более совершенной организационной системы обучения – *групповой*.

Первыми к групповому способу обучения перешли средневековые университеты (XII – XIII вв.), позднее – начальные и средние школы (XVI – XVII вв.). Постепенно групповая форма обучения стала преобладающей, вытесняя практику индивидуального обучения.

В конце XVI – начале XVII вв. назрела необходимость создания новой формы обучения, которая позволила бы охватить обучением значительную часть детей и подростков. Массовое обучение стало возможным с появлением в Европе *классно-урочной* формы обучения. Со второй половины XVI в. она используется в братских школах на территории современных Западной Украины и Беларуси. Обучение проводилось на основе твердого учебного плана с чередованием обучения и отдыха. Теоретическое обоснование классно-урочной формы было впервые дано в трудах Я.А. Коменского, который сам закончил братскую школу. Он ввел в школах учебный год, разделил учащихся на группы (классы), поделил учебный день на равные отрезки и назвал их уроками. Уроки чередовались с переменами. С методической стороны все уроки выстраивались довольно четко, представляли собой относительно законченное целое. Структурными частями урока были: начало, в течение которого учитель с помощью вопросов побуждал учащихся восстановить в памяти и устно изложить пройденное ранее; продолжение, когда учитель разъяснял новый материал; и окончание, когда учащиеся закрепляли только что услышанный материал и выполняли упражнения. Я.А. Коменский был против домашних заданий. По его мнению, школа – учебная мастерская, следовательно, в ней, а не дома, надо обеспечить успех в учении.

Дальнейшее развитие классно-урочная система обучения получила у *К.Д. Ушинского*. Он научно обосновал все ее преимущества и создал стройную теорию урока, в особенности его организационное строение и типологию. В каждом уроке К.Д.Ушинский выделял три последовательно связанные друг с другом части. Первая часть урока направлена на осуществление сознательного перехода от пройденного к новому и создание у учащихся целевой установки на интенсивное восприятие материала. Эта часть урока, по мнению К.Д.Ушинского, является необходимым ключом, как бы «дверью» урока. Вторая часть урока направлена на решение основной задачи и является определяющей, центральной частью урока. Третья часть направлена на подведение итогов проделанной работы и на закрепление знаний и навыков.

Большой вклад в разработку научных основ организации урока внес *А. Дистервег*. Он разработал систему принципов и правил обучения, касающихся деятельности учителя и ученика, обосновал необходимость учета возрастных возможностей учащихся.

Таким образом, *классно-урочной системе обучения присущи следующие особенности:*

- учащиеся одного возраста и одного уровня подготовки объединяются в класс, состав которого в основном не меняется до конца обучения;
- класс работает по единому годовому плану и программе согласно постоянному расписанию;
- урок является основной формой обучения и посвящен одному предмету (теме);
- местом проведения занятий служат классные комнаты, учебные кабинеты, мастерские и т.д.;
- работой учащихся руководит учитель, который оценивает результаты работы.

Классно-урочная система получила распространение во всех странах и в своих основных чертах остается неизменной на протяжении более трехсот лет. Однако уже в конце XIX в. она стала подвергаться критике в связи с распространением догматизма и схоластики в преподавании, низким качеством обучения. Поиски организационных форм обучения, которые заменили бы классно-урочную систему, были связаны преимущественно с проблемами количественного охвата обучающихся и управления учебным процессом.

Так, в конце XIX в. в Англии оформилась система обучения, охватывающая одновременно шестьсот и более обучающихся. Учитель, находясь с учащимися разных возрастов и уровня подготовленности в одном

зале, учил старших и более успевающих, а те, в свою очередь, – младших. В ходе занятия он также наблюдал за работой групп, возглавляемых его помощниками-мониторами. Эта система обучения получила название **Белл-Ланкастерской** от фамилий ее создателей – священника А. Белля и учителя Д. Ланкастера. Ее изобретение было вызвано стремлением разрешить противоречие между потребностью в более широком распространении элементарных знаний среди рабочих и сохранением минимальных затрат на обучение и подготовку учителей. Суть этой формы обучения заключалась в следующем: учащиеся делились на группы по 10 человек, во главе которых назначались лучшие ученики. Они под руководством учителя изучали материал, затем, получив соответствующие инструкции, обучали других. Это позволяло освоить грамоту и счет большому количеству учащихся. Однако качество обучения было низким (эффект испорченного телефона).

В начале XIX в. Белл-Ланкастерская система получает распространение в Англии, Индии, США, Дании, России как наиболее быстрый и дешевый способ обучения. Но затем она утрачивает свою популярность.

В начале XX в. в школьной практике встает вопрос об индивидуализации обучения учащихся с различными способностями. В качестве альтернативы групповым формам обучения начинается разработка форм и систем индивидуального обучения. В основном такая работа велась в США и Германии. Некоторые системы индивидуализации образования получили свои названия по названиям городов, где они были применены, или по именам их авторов.

В 1898 г. в США появилась **батовская** система (г. Батавия). Школьный инспектор Дж. Кеннеди организовал следующую систему: старший учитель ведет фронтальную работу с классом на уроке, ассистент – индивидуальные занятия с отдельными школьниками после уроков. Считалось, что такое сочетание коллективного и индивидуального обучения позволяет обеспечить всем учащимся продвижение в изучении материала и необходимую помощь.

В 20-е гг. XX в. в Германии получает распространение **мангеймская** система обучения (г. Мангейм). Автор – Йозеф Зиккингер, немецкий педагог.

Детей распределяли по классам в зависимости от их способностей. Й. Зиккингер предложил открыть четыре типа классов соответственно способностям учащихся:

1. Основные классы – для учащихся со средними способностями.
2. Классы для малоспособных детей, которые «обычно не кончают школу».
3. Вспомогательные классы для умственно отсталых детей.

4. Переходные (классы иностранных языков) – для наиболее способных школьников, желающих продолжать образование в средних специальных учебных заведениях.

Отбор детей в классы осуществлялся на основе психометрических обследований, наблюдений, характеристик учителя, результатов экзаменов.

Считалось, что в зависимости от успехов ученик может перейти из одного класса в другой. Однако из-за различия в программах это было довольно проблематично. Мангеймская система получила широкое распространение в Европе. До сих пор деление школьников по способностям практикуется в школах Великобритании, США, Франции и др.

В Европе и США в начале XX в. было опробовано много систем обучения, направленных на обеспечение индивидуальной активной самостоятельной учебной работы школьников. Наиболее радикальной из них была система индивидуализированного обучения, впервые примененная Е. Паркхерст при поддержке влиятельных в то время педагогов Джона и Эвелины Дьюи. В соответствии с предложенным ею дальтонистским лабораторным планом (*дальтон-планом*) традиционные занятия в форме уроков отменялись. Учащиеся получали письменные задания и после консультации учителя работали над ними самостоятельно по индивидуальному плану. Однако опыт работы показал, что большинству учащихся было не по силам без помощи учителя самостоятельно учиться. Широкого распространения дальтон-план не получил.

В 20-е гг. дальтон-план подвергался резкой критике со стороны отечественных педагогов прежде всего за его ярко выраженную индивидуальную направленность. В то же время он послужил основанием для разработки *бригадно-лабораторной* организационной системы обучения, которая практически вытеснила урок с его жесткой структурой. Такая система обучения в отличие от дальтон-плана предполагала сочетание коллективной работы всего класса с бригадной (звеньевой) и индивидуальной работой каждого ученика. На общих занятиях планировалась работа, обсуждались задания, учащиеся готовились к экскурсиям, учитель объяснял трудные вопросы темы и подводил итоги общей деятельности. Определяя задание бригаде, учитель устанавливал сроки выполнения задания и обязательный минимум работы для каждого ученика, при необходимости индивидуализируя задания. На итоговых конференциях бригадир от имени бригады отчитывался за выполнение задания, которое, как правило, осуществлялось группой активистов, а остальные только присутствовали при этом. Отметки же выставлялись одинаковые всем членам бригады.

Для бригадно-лабораторной системы организации занятий, претендовавшей на универсальность, было характерно умаление роли учителя, низведение его функций к периодическим консультациям учащихся. Переоценка учебных возможностей учащихся и метода самостоятельного добывания знаний привели к значительному снижению успеваемости, отсутствию системы в знаниях и несформированности важнейших общеучебных умений.

В ответ на критику бригадно-лабораторной системы обучения НИИ методов школьной работы, которым руководил В.Н. Шульгин, стал пропагандировать ее преобразование в проектную систему (**метод проектов**). Она была позаимствована из американской школы, где ее разработал У. Кильпатрик. Суть этой системы обучения сводится к тому, что учащиеся сами выбирают тему разработки проекта. Она должна быть связана с реальной жизнью и в зависимости от специализации (уклона) учебной группы отражать общественно-политическую, хозяйственно-производственную или культурно-бытовую ее стороны. Однако в проектной системе обучения, как и в бригадно-лабораторной, учитель оставался в той же роли – читал вводную лекцию, консультировал, подводил итоги.

С появлением первых университетов зарождается **лекционно-семинарская** система обучения. Она практически не претерпела существенных изменений с момента ее создания. Лекции, семинары, практические и лабораторные занятия, консультации и практика по избранной специальности по-прежнему остаются ведущими формами обучения в рамках лекционно-семинарской системы. Неизменными ее атрибутами являются коллоквиумы, зачеты и экзамены.

Лекционно-семинарская система в ее чистом варианте используется в практике высшего и послевузовского образования, т.е. в условиях, когда у обучающихся уже имеется определенный опыт учебно-познавательной деятельности, когда сформированы основные общеучебные умения и, прежде всего, – умение самостоятельного приобретения знаний. Она позволяет органично соединять массовые, групповые и индивидуальные формы обучения, хотя доминирование первых естественно предопределено особенностями возраста обучающихся – студентов, слушателей системы повышения квалификации и др.

В последние годы элементы лекционно-семинарской системы обучения стали использоваться в общеобразовательной школе в сочетании с формами обучения классно-урочной системы. Опыт прямого перенесения лекционно-семинарской системы в школу себя не оправдал.

Так, в 60-е гг. большую известность получил **план Трампа**, названного так по имени его разработчика американского профессора педагогики

Л. Трампа. Эта форма организации обучения предполагала сочетание занятий в больших аудиториях (100 – 150 человек) с занятиями в группах по 10 – 15 человек и индивидуальную работу учащихся. На общие лекции с применением разнообразных технических средств отводилось 40 % времени, на обсуждение лекционного материала, углубленное изучение отдельных разделов и отработку умений и навыков (семинары) – 20 %, а остальное время учащиеся работали самостоятельно под руководством педагога или его помощников из «сильных» учащихся.

В настоящее время по плану Трампа работают лишь некоторые частные школы, а в массовых закрепились только отдельные элементы: преподавание бригадой педагогов одного предмета (один читает лекции, другие проводят семинары); привлечение помощников, не имеющих специального образования, к проведению занятий с большой группой учащихся; организация самостоятельной работы в малых группах. Кроме механического переноса вузовской системы обучения в общеобразовательную школу план Трампа утверждал принцип индивидуализации, выражающийся в предоставлении ученику полной свободы в выборе содержания образования и методов его освоения, что было связано с отказом от руководящей роли учителя и игнорированием стандартов образования.

Итак, организационные формы обучения постепенно развивались следующим образом: индивидуальные → индивидуально-групповые → коллективные → комбинированные. Они имеют социальную обусловленность, регламентируют совместную деятельность педагога и воспитанников, определяют соотношение индивидуального и коллективного в образовательном процессе, степень активности учащихся в учебной деятельности и способы руководства ею со стороны учителя.

Практические занятия

УРОК КАК ОСНОВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ

1. Характеристика современных организационных форм обучения.
 2. Урок, типы уроков, их характеристика.
- Литература – [3, 13, 19, 24, 36, 46, 50, 57].

1. Характеристика современных организационных форм обучения

Форма обучения – специальная конструкция процесса обучения.

В современной дидактике организационные формы обучения, включая обязательные и факультативные, классные и домашние занятия, подразделяются на *фронтальные, групповые и индивидуальные* (И.М. Чередов).

При *фронтальном* обучении учитель управляет учебно-познавательной деятельностью всего класса, работающего над единой задачей. Он организует сотрудничество учащихся и определяет единый для всех темп работы. Педагогическая эффективность фронтальной работы во многом зависит от умения учителя держать в поле зрения весь класс и при этом не упускать из виду работу каждого ученика. Ее результативность повышается, если учителю удастся создать атмосферу творческой коллективной работы, поддерживать внимание и активность школьников. Однако фронтальная работа не рассчитана на учет их индивидуальных различий. Она ориентирована на среднего ученика, поэтому одни учащиеся отстают от заданного темпа работы, а другие изнывают от скуки.

При *групповых* формах обучения учитель управляет учебно-познавательной деятельностью групп учащихся класса. Их можно подразделить на звеньевые, бригадные, кооперированно-групповые и дифференцированно-групповые. Звеньевые формы обучения предполагают организацию учебной деятельности постоянных групп учащихся. При бригадной форме организуется деятельность специально сформированных для выполнения определенных заданий временных групп учащихся. Кооперированно-групповая форма предполагает деление класса на группы, каждая из которых выполняет лишь часть общего, как правило, объемного задания. Дифференцированно-групповая форма обучения имеет ту особенность, что как постоянные, так и временные группы объединяют учащихся с одинаковыми учебными возможностями и уровнем сформированности учебных умений и навыков. К групповым формам относят также парную работу учащихся. Деятельностью учебных групп учитель руководит как непосредственно, так и опосредованно через своих помощников – звеньевых и бригадиров, которых он назначает с учетом мнения учащихся.

Индивидуальное обучение учащихся не предполагает их непосредственного контакта с другими учениками. По своей сущности оно есть не что иное, как самостоятельное выполнение одинаковых для всего класса или группы заданий. Однако если ученик самостоятельно выполняет задание, данное учителем с учетом его учебных возможностей, то такую организационную форму обучения называют *индивидуализированной*. С этой целью могут применяться специально разработанные карточки. В том случае, когда учитель на уроке уделяет внимание нескольким ученикам, в то время как другие работают самостоятельно, такую форму обучения называют *индивидуализированно-групповой*.

Рассмотренные организационные формы обучения – общие. Они применяются как самостоятельные и как элемент урока, семинара и других занятий.

В современной общеобразовательной практике чаще всего используются две общие организационные формы – фронтальная и индивидуальная. Гораздо реже применяются групповая и парная формы обучения. Однако ни фронтальная, ни групповая формы обучения не являются на самом деле коллективными, хотя их и пытаются представить таковыми.

Коллективная работа, по утверждению Х.И. Лийметса, возникает только на базе дифференцированной групповой работы. При этом она приобретает следующие признаки:

- класс осознает коллективную ответственность за данное учителем задание и получает за его выполнение соответствующую социальную оценку;
- организация выполнения задания осуществляется самим классом и отдельными группами под руководством учителя;
- действует такое разделение труда, которое учитывает интересы и способности каждого ученика и позволяет каждому лучше проявить себя в общей деятельности;
- присутствуют взаимный контроль и ответственность каждого перед классом и группой.

Активный сторонник коллективного обучения В.К. Дьяченко подчеркивает, что при общеклассной (фронтальной) работе почти исключаются сотрудничество и товарищеская взаимопомощь, распределение обязанностей и функций. Все ученики делают одно и то же, они не привлекаются к управлению, так как руководит учебным процессом только один учитель. Коллективное обучение, по его мнению, – это такое обучение, при котором коллектив обучает и воспитывает каждого своего члена и каждый член активно участвует в обучении и воспитании своих товарищей по совместной учебной работе.

Коллективная форма организации учебной работы – это общение обучающихся и обучаемых в динамических парах или парах сменного состава. Коллективный способ обучения (КСО) не нов, он применялся в 20 – 30 гг. в ходе ликвидации неграмотности. Его преимущества бесспорны, но широкое распространение КСО сдерживается сложностями организационно-методического характера.

2. Урок, типы уроков, их характеристика

Все многообразие организационных форм обучения с точки зрения достижения ими целей образования и систематичности их использования делят на основные, дополнительные и вспомогательные.

С позиций целостности образовательного процесса основной организационной формой обучения является **урок**.

Урок – такая форма организации обучения, при которой учебные занятия проводятся учителем с группой учащихся постоянного состава, одинакового возраста и уровня подготовки в течение определенного времени и по установленному расписанию.

Урок – это такая организационная форма обучения, при которой учитель в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в ходе занятия, а также для воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников.

Можно выделить специфические признаки, отличающие урок от других организационных форм обучения: постоянная группа учащихся, руководство деятельностью школьников с учетом особенностей каждого из них, овладение основами изучаемого непосредственно на уроке. Эти признаки отражают не только специфику, но и сущность урока.

Каждый урок складывается из определенных элементов (звеньев, этапов), которые активизируют различные виды деятельности учителя и учащихся в соответствии со структурой процесса усвоения знаний, умений и навыков. Под *структурой урока* следует понимать состав элементов, их определенную последовательность и взаимосвязь между ними. Она может быть простой и довольно сложной, что зависит от содержания учебного материала, от дидактической цели (или целей) урока, возрастных особенностей учащихся и особенностей класса как коллектива. Многообразие структур уроков предполагает разнообразие и их типов.

Общепринятой классификации уроков в современной дидактике нет. Это объясняется целым рядом обстоятельств, но прежде всего – сложностью и многосторонностью процесса взаимодействия учителя и учащихся. Наиболее разработана и используется на практике классификация, предложенная Б.П. Есиповым. Ее основание составляют ведущая ди-

дактическая цель и место урока в системе уроков и других форм организации обучения. Автор выделяет следующие **типы уроков**:

- комбинированные, или смешанные, уроки;
- уроки по ознакомлению учащихся с новым материалом, имеющие целью ознакомление учащихся с фактами, конкретными явлениями;
- уроки закрепления и повторения знаний;
- уроки, имеющие основной целью обобщение и систематизацию изученного;
- уроки выработки и закрепления умений и навыков;
- уроки проверки знаний.

Типы уроков, простые по своему строению, т.е. имеющие одну доминирующую дидактическую цель, более всего применимы в средних и старших классах. В начальных классах, учитывая возраст учащихся, приходится комбинировать различные виды учебной работы, сочетать сообщение новых знаний с первичным закреплением, повторением ранее изученного.

Примерная структура комбинированного урока: проверка домашней работы и опрос учащихся; изучение нового материала; первичная проверка усвоения; закрепление новых знаний в ходе тренировочных упражнений; повторение ранее изученного в виде беседы; проверка и оценка знаний учащихся; задание на дом.

Урок как организационная форма обучения – явление динамическое. Он постоянно изменяется, отражая основные тенденции развития педагогического процесса в направлении его целостности. Прежде всего это выражается в оптимальной реализации триединой функции обучения – образовательно-воспитательно-развивающей, а, следовательно, и его направленности на творческое развитие сущностных сил и природных задатков учащихся.

Другая тенденция развития урока проявляется в наполнении урока жизненно важным содержанием, в организации обучения как естественного компонента жизнедеятельности учащихся. В связи с этим урок все более становится формой не только специально организованного познания, но и полноценного в социальном и нравственном отношении общения. Проявлением этой тенденции является широкое использование диалогических форм обучения (бесед, обсуждений, дискуссий и т.п.), введение элементов проблемности, сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных форм учебной работы, увеличение доли групповых и особенно коллективных форм обучения.

Тенденции, касающиеся общего организационного построения уроков, проявляются в видоизменении их структуры, варьировании типов и сочетании с другими организационными формами обучения, в максимальном сокращении времени на проверку домашнего задания и устный опрос, в использовании этих этапов урока для решения основных дидактических задач посредством совмещения их с самостоятельной работой учащихся. Тенденция усиления творческих начал урока обнаруживает себя как раз в особом внимании к организации самостоятельной работы, в том числе в увеличении времени на нее.

Так, нетрадиционную структуру урока предложила М.В. Нечкина. Она отмечает, что учителя учебный материал преимущественно излагают устно, подают его как готовую истину. От ученика затем требуется прочесть параграф учебника и на следующем уроке пересказать. Ожидание вызова подавляет у него интерес к самой теме. В предлагаемой ею структуре урока учитель задает учащимся на дом тему, которую еще не объяснял. На следующем уроке эта тема разбирается коллективно. Учитель предлагает учащимся вопросы. Отвечающий отмечает места в тексте учебника, которые не понял, он может задавать вопросы учителю. Другие ученики исправляют и дополняют ответ. Учитель следит за тем, чтобы они не повторялись, а только добавляли или возражали. В заключение он сам делает обобщение по теме, отвечая на все заданные ему вопросы. По мнению автора, такое построение урока становится своеобразной лабораторией приобретения знаний.

Основные тенденции развития урока находят свое конкретное проявление в организационных и сугубо дидактических требованиях.

К организационным требованиям относятся целевая установка урока и его общая организационная четкость (своевременность начала и создание установок на конкретный вид деятельности, максимальное использование возможностей каждого этапа и каждой минуты, оптимальный темп обучения, логическая стройность и законченность, сознательная дисциплина учащихся на протяжении всего урока); разнообразие способов организационного построения и проведения уроков; рациональное использование учебно-наглядных пособий и технических средств обучения.

Дидактические требования к уроку сводятся к соблюдению принципов обучения. На конкретном уроке единство принципов обеспечивает четкую постановку учебных задач и их последовательное решение; опти-

мальный отбор содержания, выбор форм учебной работы, методов, приемов и средств, направленных на развитие познавательной активности и самостоятельное приобретение знаний под руководством учителя.

Урок как основная организационная форма обучения органично дополняется другими, одни из которых развивались параллельно с ним в рамках классно-урочной системы (экскурсии, консультации, домашняя работа, учебные конференции, дополнительные занятия), а другие были заимствованы из лекционно-семинарской системы и адаптированы с учетом возраста учащихся (лекции, семинары, практикумы, зачеты, экзамены).

К вспомогательным организационным формам обучения относятся факультативы и различные формы кружковой и клубной работы, направленные на удовлетворение разнообразных интересов и потребностей учащихся, на развитие их способностей.

Вопросы и задания

1. Раскройте сущность понятия «формы организации обучения». Чем отличаются понятия «метод обучения» и «форма обучения»? Какова взаимосвязь этих понятий?

2. Дайте характеристику формам организации обучения, проследите эволюцию их развития.

3. Каковы основные достоинства и недостатки классно-урочной системы обучения?

4. Раскройте сущность урока как основной формы обучения.

5. Какие пути повышения эффективности урока вы можете предложить?

6. Дайте характеристику типам урока по дидактической цели.

7. Дайте характеристику наиболее распространенным в школьной практике нестандартным урокам.

8. Дайте характеристику основным внеурочным формам обучения.

9. Объясните, почему изданные много лет назад книги советских педагогов по проблемам урока не утратили своего актуального значения и могут принести пользу современному учителю?

10. Как вы понимаете высказывание Н.М. Верзилина «Урок – это солнце, вокруг которого, как планеты, вращаются все другие формы учебных занятий»?

Тесты для самоконтроля

1. Определите основные признаки урока, выбрав наиболее полный ответ:

1. Урок – это форма организации обучения с группой учащихся одного возраста, постоянного состава, занятие по твердому расписанию и единой для всех программе обучения.
2. Урок характеризуется такими признаками: постоянный состав учащихся, наличие классной комнаты, учебных пособий и оборудования.
3. Урок определяется следующими чертами: руководящая роль учителя, наличие расписания, связь обучения с практикой, проведение проверки знаний.
4. Для урока характерно постоянное время работы – 45 мин.
5. Урок определяется наличием триединой цели – научить, воспитать, развить.

2. Вставьте пропущенные слова:

1. _____ является основной формой организации обучения.
2. Число элементов _____ урока и их _____ – величина непостоянная.
3. Под _____ урока подразумеваются его внутреннее строение и последовательность отдельных этапов.
4. Современные исследователи классифицируют уроки по различным _____.

3. Определите тип урока на основании нижеперечисленных компонентов:

1. Организационный момент.
2. Постановка целей и задач.
3. Объяснение нового материала.
4. Обобщение и систематизация материала всей пройденной темы.
5. Подведение итогов работы.

4. Из перечисленных утверждений выберите достоинства комбинированного урока:

1. Дефицит времени на изучение нового материала.
2. Позволяет одновременно достигать несколько целей.
3. Большой объем изучаемых знаний.
4. Гибкость и подвижность структуры.
5. Решение многих учебно-воспитательных задач.
6. Сокращение времени на познавательные процессы.

5. Какие нетрадиционные уроки можно проводить в каждой возрастной группе?

Младший школьный возраст –

Средний школьный возраст –

Старший школьный возраст –

6. Из перечисленных утверждений выберите общие требования, которым должен отвечать современный урок:

1. Использование новейших достижений науки, передовой педагогической практики.

2. Реализация на уроке в оптимальном соотношении всех дидактических принципов и правил.

3. Определение воспитательных возможностей учебного материала.

4. Внимательное и чуткое отношение к учащимся.

5. Установление межпредметных связей.

6. Связь с ранее полученными знаниями и умениями.

7. Активизация развития всех сфер личности.

8. Прогнозирование «скачков» в интеллектуальном, эмоциональном, социальном развитии учащихся.

9. Связь с жизнью.

10. Формирование умения учиться, потребности постоянно пополнять объем знаний.

11. Тщательная диагностика, прогнозирование, проектирование и планирование каждого урока.

УЭ-5. КОНТРОЛЬ, ПРОВЕРКА И ОЦЕНКА ЗНАНИЙ

1. Контроль как составная часть педагогического процесса.

2. Функции контроля.

3. Виды контроля и проверки знаний.

4. Требования к организации контроля знаний.

5. Методы контроля.

6. Организационные формы контроля.

Литература – [1, 14, 17, 21, 22, 33, 39, 41, 46, 52].

1. Контроль как составная часть педагогического процесса

Диагностика обучения – обязательный компонент образовательного процесса, с помощью которого определяется достижение поставленных целей. Диагностика охватывает различные сферы – психическую, педагогическую, дидактическую, управленческую и др.

Образовательная диагностика – это процесс определения результатов образовательной деятельности учащихся и педагога с целью выявления, анализа, оценивания и корректировки обучения.

Диагностика образовательной деятельности ученика **включает**:

- контроль, проверку, учет, оценивание;
- накопление статистических данных и их анализ, рефлексия;
- выявление динамики образовательных изменений, личностных приращений знаний ученика;
- переопределение целей, уточнение образовательных программ;
- корректировку хода обучения;
- прогнозирование дальнейшего развития событий.

Следует различать понятия «контроль», «проверка», «оценка знаний».

Контроль – это выявление, измерение и оценивание знаний, умений и навыков учеников. Выявление и измерение называют **проверкой**. Проверка имеет целью определение уровня и качества обученности ученика, объем его учебного труда, внутренних приращений. Основой для **оценивания** являются результаты проверки.

Оценка знаний, умений и навыков учащихся – это процесс сравнения достигнутого учащимися результата в обучении с эталонными представлениями, описанными в учебной программе.

По уровню обобщенности педагогическая оценка подразделяется на парциальную, фиксированную и интегральную.

Парциальная оценка – это исходная форма педагогической оценки. Она не представляет собой квалификацию успешности ученика в целом, а относится лишь к частному знанию, умению, навыку или отдельному акту поведения. Чаще всего, парциальные оценки выражаются в словесной, вербальной оценочной форме суждений и могут быть похвальными или осуждающими («Молодец, Петя! Сегодня ты основательно подготовился!»).

Фиксированная оценка отражает промежуточные или завершенные успехи учащегося, его прилежание и дисциплину на уроке. В настоящее время выражается количественно в одном из ранговых значений 10-балльной шкалы (табл. 1).

Парциальные и фиксированные оценки служат основой для педагогической характеристики как **интегральной формы** педагогической оценки, определяющей в целом личность и поведение школьника.

Таким образом, оценка имеет различные способы выражения – устные суждения педагога, письменные качественные характеристики, систематизированные по определенным параметрам аналитические данные.

Оценка чаще всего завершается **отметкой** – условным обозначением в виде числа, буквы, кодовых сигналов.

Таблица 1

Десятибалльная система оценки знаний

Уровень	Характеристика
Низкий (рецептивный) – 1 – 2 балла	Действия на узнавание, различение и установление подобия
Удовлетворительный (репродуктивный) – 3 – 4 балла	Действия по воспроизведению учебного материала на уровне памяти
Средний (рецептивно-репродуктивный) – 5 – 6 баллов	Осознанное воспроизведение
Достаточный (продуктивный) – 7 – 8 баллов	Действия по применению знаний в знакомой ситуации по образцу, алгоритму
Высокий (продуктивный, творческий) – 9 – 10 баллов	Применение знаний (умений) в незнакомой ситуации, творческий перенос знаний, умений

За школьной отметкой всегда нужно видеть живой педагогический процесс, его активных соучастников – ученика и учителя. Школьная отметка – это обобщенная информация о качестве учебного процесса.

Таким образом, контроль в учебно-воспитательном процессе позволяет установить качество теоретических знаний и практических умений и навыков учащихся, способы их учебной деятельности, степень умственного развития, социального развития (чувство ответственности, моральные нормы, нравственное поведение), а также уровень педагогического мастерства учителя.

Как элемент ориентировочной деятельности контроль имеет разные функции, из которых главная – функция обратной связи. Только лишь постоянно имея информацию о том, как «ведет» себя, как реагирует «обучающаяся система» (класс, группа, ученик) на воздействие «обучающей» (учитель, ученик-консультант, технические и электронные средства информации), можно надежно идти вперед по пути овладения знаниями, умениями и навыками. Только тогда учитель может быть уверенным в том, что он учит так, как задумано и как надо. Если результат обучения слабый, то информацию он воспримет как сигнал к перестройке своей методики.

2. Функции контроля

Рассмотрим основные функции.

Диагностическая – выявление уровня знаний, умений, навыков, привычных действий, оценка реального поведения. Было бы неверно в процессе контроля ограничиваться лишь установлением результатов обучения и качества знаний, умений и навыков учащихся. Не менее важно ус-

тановить «диагноз», например, определить факторы, обеспечивающие стабильный успех овладения знаниями, причины отставания отдельных учащихся в усвоении учебного материала, в умственном развитии некоторых из них, негативного отношения к учению и т.д.

Иначе говоря, контроль в этом случае служит инструментом диагностики – установить сильные и слабые стороны успеваемости и развития ученика, их причины и наметить пути к успешному обучению всех и интенсивному развитию умственных способностей.

Обучающая функция связана с тем, что, выявляя в процессе проверки уровень знаний, умений и навыков учащихся, учитель:

- побуждает ученика к систематическим занятиям;
- исправляет ошибки и неточности в его знаниях;
- дает рекомендации, как лучше овладеть материалом конкретной темы;
- побуждает пользоваться дополнительной литературой;
- приучает обращаться к справочникам и энциклопедиям.

Воспитывающая функция контроля вытекает из того, что ученик, зная о проверке (на уроке могут спросить, а не знать – стыдно; ожидается контрольная работа и т.п.), начинает терпеливо овладевать знаниями; когда трудно – напрягает силу воли, упорно добиваясь хороших знаний. Эта функция выражается также и в том, что контроль способствует формированию у детей мотивов учения, в том числе таких моральных чувств, как долг, обязанность, ответственность, совесть, честь. Школьники избавляются от таких ложных мотивов, как отметка «любой ценой», в классе формируется негативное отношение к нечестным приемам получения высокой отметки – к списыванию, «шпаргалкам», подсказкам, групповому саботажу, третированию отличников. В процессе контроля складываются межличностные отношения учащихся, формируется сотрудничество между учениками и учителем.

Развивающая функция контроля в учебном процессе заключается в том, что учитель через него имеет возможность выявлять уровень умственного развития ученика, успехи или отставание в этом развитии: особенности восприятия, типов и процессов памяти, развития мыслительной деятельности, речи, воображения.

Это необходимо для того, чтобы, во-первых, осознанно и грамотно проводить работу по совершенствованию умственного развития и, во-вторых, через это знание лучше учитывать индивидуальные особенности развития познавательной деятельности и добиваться хорошей успеваемости каждого школьника.

Профилактическая функция. Известно, что выученный и даже хорошо усвоенный материал со временем забывается. Это особенно заметно, если знания ученика не были востребованными. Более интенсивно идет процесс забывания в первое время после усвоения новой информации. Предупредить забывание можно путем эпизодического повторения.

Методическая функция контроля относится к проверке работы учителя, к организации методической работы в школе и совершенствованию на этой основе педагогического процесса.

Реализация названных функций контроля позволяет рассматривать контроль и проверку знаний как составную часть педагогического процесса, от которой во многом зависит его эффективность.

3. Виды контроля и проверки знаний

Предварительный контроль обычно проводят в начале учебного года, полугодия, четверти, на первых уроках нового раздела учебного предмета или вообще нового предмета.

Функциональное назначение предварительного контроля заключается в установлении уровня готовности учащихся к восприятию нового материала, т.е. проверка здесь играет диагностическую роль: установить, в какой мере сформированы у учащихся умственные возможности для полноценного восприятия нового учебного предмета. А в начале учебного года – установить, что сохранилось и что «улетучилось» из того, что изучалось школьниками в предыдущем учебном году. На основе данных предварительного (диагностического) контроля учитель строит (конструирует) изучение нового материала, предусматривает повторение, организацию межпредметных связей, актуализирует знания, невостребованные до того времени.

Текущий контроль. Основное его назначение, во-первых, для учителя – непрерывное отслеживание для получения информации о качестве отдельных этапов учебного процесса и, во-вторых, для ученика – внешний стимул, побуждающий его систематически заниматься. Ведя урок, учитель то и дело обращается к учащимся с вопросами и заданиями с тем, чтобы убедиться, верно ли они усвоили изучаемый материал, усвоили ли вообще, в чем проявляются неточности или пробелы в знаниях и умениях. В зависимости от ответов учащихся учитель корректирует учебный процесс. Что касается учащихся, то текущий контроль побуждает их постоянно быть готовыми ответить на вопрос и выполнить задание. Причем для одних учащихся это возможность отличиться и самоутвердиться, для других – исправить более низкую отметку на более высокий балл, для третьих – по-

стоянное напоминание о необходимости систематически заниматься как в школе, так и дома.

Тематический контроль проводится по завершении изучения большой темы, например, о творчестве писателя (литература), о Великой Отечественной войне (история отечества), о галогенах (химия) и т.п. Это отчетливо видно на повторительно-обобщающих уроках. Назначение (функция) тематического контроля – систематизировать и обобщить материал всей темы; путем повторения и проверки знаний предупредить забывание, закрепить его как базу, необходимую для изучения последующих разделов учебного предмета.

Особенность проверочных вопросов и заданий в этом случае заключается в том, что они рассчитаны на выявление знаний всей темы, на установление связей со знанием предыдущих тем, межпредметных связей, на умение переноса знаний на другой материал, на поиск выводов обобщающего характера.

Итоговый контроль приурочивается к концу учебного курса, четверти, полугодия или года. Это контроль, завершающий значительный отрезок учебного времени. Так, во 2 – 11-х классах подводятся итоги за учебную четверть, полугодие, год. При этом учитываются результаты текущего контроля и, кроме того, по ряду предметов проводятся контрольные работы (по математике, языкам и др.), охватывающие основной учебный материал.

Заключительный контроль. Он предусматривает аттестацию ученика по предмету на заключительном этапе обучения в учебном заведении – при окончании 9-го класса, а также средней общеобразовательной и профессиональной школы (техникумов, ПТУ). Это выпускные и квалификационные экзамены, которые принимает не один учитель, а экзаменационная (квалификационная) комиссия. По результатам экзаменов ученик получает официальный документ об окончании учебного заведения (свидетельство, аттестат, диплом), присвоении квалификации (разряда, категории).

4. Требования к организации контроля знаний

Теорией и практикой обучения установлены следующие **педагогические требования** к организации контроля за учебной деятельностью учащихся:

1) **индивидуальный характер контроля**, требующий осуществления контроля за работой каждого ученика, за его личной работой, не допускающей подмены результатов учения отдельных учащихся итогами работы коллектива (группы или класса) и наоборот;

2) **систематичность**, регулярность проведения контроля на всех этапах обучения, сочетание его с другими сторонами учебной деятельности учащихся;

3) **разнообразие форм проведения**, обеспечивающее выполнение обучающей, развивающей и воспитательной функций контроля, повышение интереса учащихся к его проведению и результатам;

4) **всесторонность**, заключающаяся в том, что контроль должен охватывать все разделы учебной программы, обеспечивать проверку теоретических знаний, интеллектуальных и практических умений и навыков учащихся;

5) **объективность контроля**, исключая преднамеренные, субъективные и ошибочные оценочные суждения и выводы учителя, основанные на недостаточном изучении школьников или предвзятом отношении его к некоторым из них.

Чрезвычайно важно, чтобы оценочная деятельность педагога осуществлялась им в интересах социально-психологического развития ребенка. Для этого она должна быть адекватной, справедливой и объективной;

6) **дифференцированный подход**, учитывающий специфические особенности каждого учебного предмета и отдельных его разделов, а также индивидуальные качества учащихся, требующий применения в соответствии с этими особенностями различной методики проведения контроля и педагогического такта учителя;

7) **единство требований учителей**, осуществляющих контроль за работой учащихся в классе.

Соблюдение указанных требований обеспечивает надежность контроля и выполнение им своих задач в процессе обучения.

5. Методы контроля

Методы контроля – это способы диагностической деятельности, позволяющие своевременно осуществлять обратную связь в процессе обучения с целью получения данных об эффективности учебного процесса.

В современной дидактике выделяются следующие методы контроля.

Методы устного контроля – беседа; рассказ ученика; объяснение; комментированное чтение текста учебника; чтение технологической карты, схемы; сообщение и т.д. Основу устного контроля составляет монологический ответ учащегося и вопросно-ответная форма собеседования. Устный контроль проводится ежеурочно в индивидуальной, фронтальной или комбинированной форме. Такая форма работы получила название опроса.

Опытные учителя владеют разнообразными технологиями опроса, применяют дидактические карточки, развивающие познавательные игры и т.д. В.Ф. Шаталов одним из первых ввел ответ учащихся, записанный на магнитофон, с последующим прослушиванием и оценкой учителя. К методам устного контроля следует отнести зачет и устный экзамен.

Методы письменного контроля – домашние письменные работы, контрольные работы, изложение, сочинение, диктант, реферат и др. В письменной работе перед учеником стоит задача не только показать теоретические знания, но и проявить умение применить их на практике для решения конкретных задач или проблемных ситуаций. Кроме того, умелое применение методов письменного контроля позволяет выявить такие умения и навыки, как степень владения письменной речью, умение логично, адекватно проблеме выстраивать, составлять текст и излагать его, давать собственную оценку проблеме и т.д.

Выполнение практических работ практикуется реже методов устного и письменного контроля. Экзамен для студентов может проводиться в виде ситуационной ролевой игры, имитации, различных контрольных заданий – составление учебных кроссвордов, педагогический коллаж и т.д.

Наблюдение за работой учащихся в практике опытных учителей проводится постоянно. Оно позволяет своевременно оказать учащемуся помощь в правильной организации своего рабочего места, осуществлении домашней учебной работы и т.д. В конечном итоге этот метод ориентирован на формирование у учащихся таких качеств, как самостоятельность, трудолюбие, работоспособность.

В отдельную группу методов контроля входят *дидактические тесты*, которые определяются как набор стандартизированных заданий по определенному материалу, устанавливающих степень усвоения его учащимися. Это серия вопросов, к каждому из которых надо выбрать правильный из предложенных трех – пяти ответов. В другом варианте это могут быть утверждения, в которые необходимо вставить пропущенные слова, или незаконченные предложения, которые необходимо закончить.

Положительным в тестовой методике является возможность контроля знаний, умений и навыков большого количества учащихся или студентов.

6. Организационные формы контроля

К ним относятся индивидуальная, групповая, фронтальная и комбинированная (уплотненная) формы, а также взаимоконтроль, самоконтроль и поурочный балл.

Индивидуальная проверка знаний. Ее задача – глубокий и всесторонний контроль знаний, умений и навыков ученика, уровня его разностороннего и, прежде всего, интеллектуального развития. Такая проверка дает значительный материал для объективного суждения и соответствующих выводов о каждом ученике, для организации индивидуального подхода к нему в процессе учебно-воспитательной работы. Однако индивидуальная проверка отнимает много времени на уроке, в этом ее недостаток.

Групповая проверка предполагает контроль учебной работы целой группы. Это особенно удобно, если учащиеся выполняли работу группой. Здесь проявляется взаимопомощь детей. При такой проверке следует оценить каждого, а не ограничиваться «огульной» оценкой всей группы. Необходимо выяснить, каков вклад каждого в общее дело.

Фронтальная проверка организуется следующим образом. Опрашивается весь класс, вопросы задаются небольшие, требующие краткого ответа. Весь класс в момент опроса работает напряженно и в быстром темпе. Если какой-то ученик затрудняется ответить на вопрос, то учитель не ждет, когда он подготовит основательный ответ, а обращается к другому, третьему ученику, предлагает ответить тому, кто уже готов. Разумеется, после постановки вопроса учитель делает небольшую паузу, чтобы учащиеся успели осмыслить его и обдумать ответ. В процессе фронтальной проверки, которую также называют «беглым опросом», по сути каждый ученик успевает хотя бы один раз ответить на какой-либо вопрос, дополнить или уточнить предыдущий ответ товарища.

Фронтальная проверка позволяет в короткий срок повторить (воспроизвести, актуализировать) для учащихся класса материал, на который учитель будет опираться при изучении новой информации на данном уроке. К такому же беглому опросу учитель прибегает в конце урока для того, чтобы убедиться, что учащиеся правильно, без искажений усвоили новую тему.

Таким образом, мобильность, экономия времени, охват большинства, а в лучшем случае – даже всех учащихся класса активной работой являются достоинствами фронтального опроса. Его недостаток выражается в том, что ученики не успевают дать развернутый ответ на каждый вопрос, ответы каждого как бы фрагментарны, мозаичны и лишь активное участие, напряженная, внимательная работа на протяжении всего времени опроса обеспечивают ученику цельную картину проверяемого материала. Ввиду фрагментарности ответов после беглого опроса учитель делает обобщение по теме.

Другой недостаток такого опроса: учитель не успевает основательно выявить качество знаний каждого отдельного ученика; он может сказать, что такие-то ученики были активны или пассивны, а какова широта и глубина знаний конкретного ученика по данной теме? Для объективной оценки усвоения беглый опрос не дает достаточной информации. Поэтому учитель сочетает фронтальную проверку с индивидуальной.

Комбинированный (уплотненный) опрос. На одном уроке на этапе проверки домашних заданий учителю хочется, не затрачивая лишнего времени, решить целый ряд контрольных задач – проверочных, диагностических, стимулирующих. Возникает сложная ситуация: каким образом все это совместить? Поиски привели учителей к комбинированному (уплотненному) опросу, суть которого состоит в следующем.

До уроков учитель заготавливает вопросы и задания на отдельных листках (билетах), в зависимости от сложности заданий их может быть 2 – 5. Кроме того, ряд вопросов предназначен для устного ответа. Учитель заранее определяет тех учащихся, которых будет проверять.

На самом уроке отвечать одновременно выходят 5 – 7 человек. Двое выполняют задание на доске (само задание записано у каждого на листке), это может быть и решение задач по математике, физике, химии, и выполнение письменных упражнений по языкам, работа по карте (география, история), черчение схем (по разным предметам) и т.д. В это время двое – трое – четверо (каждый самостоятельно) письменно отвечают на вопросы своего билета (или выполняют это задание). Ученик отвечает у доски, его ответы развернутые, с дополнительными вопросами и ответами, т.е. идет глубокая индивидуальная проверка. Пока устно отвечает первый ученик, другие учащиеся, работающие у доски, успевают подготовить свою часть задания. Потом выслушиваются их ответы. Те ученики, которые на листочках выполняли задания и писали ответы, сдают их учителю. Если позволяет время, то ответы анализируют, если нет, то их проверяют после уроков.

Таким образом, при уплотненной проверке удастся опросить и оценить многих учащихся, глубоко проверить одного – трех из них, повторить значительный по объему материал. Это, несомненно, хорошие стороны комбинированного (уплотненного) опроса. Но при этом следует видеть и его недостатки, а также трудности подготовки и проведения. К примеру, в тот момент, когда двое выполняют свои задания у доски, а двое – четверо

пишут ответы на листочках по вариантам, все эти учащиеся исключаются из общей работы класса, который слушает развернутый устный ответ первого ученика. Они не могут ни оценить его ответ, ни задать дополнительный вопрос, ни уточнить что-либо, так как в этот момент они работают не с классом, а самостоятельно, готовя ответы на свои вопросы. В свою очередь, учащиеся класса не могут оценить письменные ответы тех двоих – четверых, так что последние также из общей работы класса как бы выпадают. Кроме того, в тот момент, когда двое решают на доске свои задачи или выполняют упражнения, многие ребята следят за тем, как они это делают – верно ли все, где допущена ошибка, а у некоторых из класса появляется желание выручить товарища, если он не знает, как решать задачу или не так выполняет задание, упражнение. И, как следствие, – шепот, подсказки, записки, шум; короче говоря, эти ученики уже не следят за развернутым устным ответом первого. Внимание учащихся рассеивается. Чтобы установить дисциплину на уроке, учителю приходится быть очень внимательным, постоянно и одновременно следить за устным ответом первого ученика и реакцией всего класса на него, а также за тем, как выполняют задания двое у доски, какая им нужна помощь и т.д. То есть здесь нужно развитое умение учителя распределять свое внимание между разными одновременно происходящими занятиями многих ребят и притом контролировать время, выдерживать основное направление урока и намеченный темп. Это приходит с опытом, поэтому уплотненный опрос не следует применять часто и, разумеется, надо сочетать его и с другими организационными формами контроля.

Взаимоконтроль. Опытные учителя практикуют взаимоконтроль тренировочных письменных работ учащихся. Он проводится так: учащиеся-соседи после выполнения письменных заданий обмениваются тетрадями и проверяют, нет ли ошибок. Если да, то совместно обсуждают, в чем они состоят, как правильно должно быть и почему. В случае разногласий обращаются за справкой к учебнику, справочникам или за консультацией к учителю.

Самоконтроль – один из видов проверки учеником результатов собственной работы. Для осуществления объективного самоконтроля учитель предлагает учащимся эталон, критерии, различные способы проверки.

Это стремление школьника заслуживает большой похвалы, потому что в жизни невозможно к каждому человеку приставить контролера, а на-

до постоянно и во всем проверять себя самому. Потребность в самоконтроле – это не только черта, присущая школьнику, но черта общечеловеческая. Итак, как же организовать самоконтроль?

Учитель советует учащимся при выполнении письменных заданий быть очень внимательными, проверять написанное еще и еще раз, при этом прибегать к различным вариантам проверки. При сомнениях следует обращаться к учебникам и другим книгам и справочникам, товарищам и, наконец, – к учителю. Если же ошибка оказалась незамеченной, то постараться спокойно разобраться, как и почему должно быть иначе. Самоконтроль выполняет функцию обратной связи в учении школьника.

Поурочный балл – одна из организационных форм учета знаний. Анализ многочисленных уроков разных классов по всем предметам и в разных школах показал, что учителя не всегда рационально используют 45 минут времени: очень много времени тратится на проверку домашних заданий, мало его остается на изучение нового материала. И основная задача урока – учение школьника выполняется неэффективно.

Для учета знаний учеников было предложено использовать поурочный балл. Это означает, что вместо проверки знаний проводится наблюдение за работой учащихся на протяжении всего урока от его первой минуты до последней. Учитель учитывает активность школьника на уроке: как он работает при изучении нового материала, задавал ли он учителю или классу вопросы, отвечал ли, правильно ли комментировал, исправлял ли ошибки свои и товарищей, приводил ли примеры, верно ли анализировал задачи, участвовал ли в обобщении материала и т.д. Все, что делал ученик на уроке, учитель не выпускает из поля зрения и учитывает. Результатом его наблюдений и учета становится общая оценка познавательной активности школьника, выраженная в поурочном балле. Учитель выставляет оценки 10 – 12 учащимся по окончании урока, комментирует их перед классом.

Следовательно, поурочный балл стимулирует познавательную активность учащихся на уроке, позволяет вести учет знания и развития одновременно многих учащихся. Но здесь есть опасность, что некоторые пассивные ребята останутся без внимания учителя. В то же время наблюдения показывают, что, получив высокий балл за только что изученный материал, иной ученик к нему больше не возвращается. Полученная отметка становится для него самоцелью. И потому следует использовать поурочный балл вместе с другими организационными формами контроля.

Практические занятия

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ТЕСТОВ

1. Понятие тестового задания, требования к проектированию тестов.
2. Структура тестового задания.
3. Формы тестовых заданий.
4. Правила построения тестовых заданий.

Литература – [1, 10, 32, 37, 45, 49].

1. Понятие тестового задания, требования к проектированию тестов

«Педагогическим тестом называется система знаний специфической формы, определенного содержания, возрастающей трудности – система, создаваемая с целью объективно оценить структуру и качественно измерить уровень подготовленности учащихся». В.С. Аванесов.

Дидактические тесты определяются как набор стандартизированных заданий по определенному материалу, устанавливающий степень усвоения его студентами.

Далее перечислены **требования**, предъявляемые к тестам.

Надежность теста – его способность с достаточной для практика одинаковостью характеризовать исследуемый показатель, т.е. неоднократно показывать те же результаты в сходных условиях.

Валидность теста (адекватность целям проверки) означает, что выполнение теста обнаруживает и измеряет уровень усвоения студентами именно тех знаний, которые хочет выявить разработчик теста.

Определенность теста – требование к тесту, предусматривающее, что после прочтения задания каждый студент понимает, какие действия он должен выполнить и какие знания должен продемонстрировать.

Простота теста – требование, предполагающее необходимость четко и кратко формулировать задания и ответы.

Однозначность теста – требование к тесту, предусматривающее необходимость так сформулировать содержание заданий и ответов на них, чтобы они однозначно были истолкованы обучаемым.

2. Структура тестовых заданий

Тестовое задание состоит из задачи и предметной части.

Задача выражает цель деятельности в конкретной ситуации, которая должна быть достигнута. Она включает целевую установку (требование).

В тестовом материале задания задачи частично выражаются в инструкциях и собственно в самих заданиях.

Предметная часть задания – рабочий материал, основа, которая раскрывает условия задачи и то, что требуется определить.

Предметная часть задания, как правило, состоит из инвариантного и вариативного компонентов.

Инвариантный компонент – это неизменное для респондента содержание, исходные данные, на основе которых он решает задачу, делает заключение.

Вариативный – то, что непосредственно респондентом отбирается, группируется, добавляется.

3. Формы тестовых заданий

В табл. 2 приведена классификация форм тестовых заданий.

Таблица 2

Классификация форм тестовых заданий

Форма проверочных заданий	Разновидности
Закрытая	Задания для альтернативного выбора готового ответа. Задания для множественного выбора одного правильного ответа. Задания для множественного выбора нескольких правильных ответов
Полуоткрытая	Задания для подбора готовых ответов в пары. Задания для подбора готовых ответов в последовательный ряд
Открытая	Задания для краткого свободного ответа. Задания для развернутого свободного ответа
Комбинированная (смешанная)	Задания, в которых совмещены особенности двух или трех названных выше форм

Задания закрытой формы – задания, имеющие готовые (предписанные) ответы и предполагающие выбор респондентом одного или нескольких вариантов из предложенного выбора.

Закрытая форма наиболее приемлема для тестовых заданий, т.к. легко допускает формализацию, количественную обработку. Но по сравнению с заданиями открытой формы эти задания ограничены в возможностях сбора разнообразной информации.

Задания для альтернативного выбора готового ответа предусматривают наличие двух вариантов ответа (типа «да – нет», «верно – неверно» и т.д.), только один из которых может быть правильным.

Пример 1

Выберите правильный ответ

Верным ли является утверждение: «Педагогика – наука о воспитании детей»:

1. Да.
2. Нет.

Задания для множественного выбора одного правильного ответа предлагают респонденту несколько готовых ответов, но только один из вариантов правильный.

Пример 2

Выберите правильный ответ

Что следует понимать под методом обучения:

1. Метод обучения является такой логической категорией, которая указывает на путь организации познавательной деятельности.
2. Метод обучения – это путь движения мысли от учителя к учащимся с целью передачи знаний последним.
3. Метод обучения – это упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение цели обучения.
4. Метод обучения – это способ сотрудничества учителя с учащимися.

Задания для множественного выбора нескольких правильных ответов допускают в наборе два и более ответов, которые считаются верными. Установка к заданиям (тестовая инструкция) в этом случае может быть такой: «Вам предлагаются задания, в которых могут быть один, два и более правильных ответов. Выполните задания и выберите нужные ответы».

Пример 3

Из перечисленных утверждений выберите методы обучения:

- 1) беседа; 2) устное изложение; 3) лекция; 4) рассказ; 5) работа с книгой; 6) эстетическое воспитание; 7) видеометод; 8) проблемное обучение; 9) диспут; 10) дискуссия; 11) познавательная игра; 12) повторение изучаемого; 13) методы программированного обучения; 14) обобщение; 15) иллюстрация; 16) упражнение; 17) стимулирование; 18) подведение итогов; 19) обучающий контроль; 20) демонстрация.

Недостаток. Бывают случаи, когда задание предполагает многоплановые действия, значительная часть которых отдельными респондентами выполнена правильно, несмотря на итоговый неправильный ответ. Нередко возникает необходимость дифференцировать таких респондентов от тех, кто не сделал по данному заданию ничего (этот же недостаток можно отнести и к предыдущей форме).

Задания полуоткрытой формы – задания, нацеливающие респондента на распределение готовых ответов в нужном соотношении и требующие комбинаций с предлагаемым материалом для образования определенных пар или последовательных рядов.

Задания для подбора готовых ответов в пары (тест на соответствие или тест перекрестного выбора) – тест, суть выполнения заданий которого заключается в необходимости соотнести понятие и соответствующее ему содержание или установить соответствие между явлением и его признаками. В таких заданиях объединяются несколько задач и ответов-решений, при этом количество тех и других может как совпадать (для каждой задачи – одно решение), так и не совпадать (число ответов может быть больше). К каждому из заданных элементов одной части (как правило, обозначается цифрами 1, 2, 3, 4 и т.д.) подбирается один соответствующий элемент из другой части (как правило, обозначается буквами а, б, в, г, и т.д.)

Пример 4

Установите соответствие понятий

1. Среда социальная	А. Материально-бытовые условия жизни человека, его ближайшее социальное окружение
2. Макрофакторы (среды)	Б. Окружение человека общественное, материальное, духовные условия его существования, формирования и деятельности
3. Мезофакторы (среды)	В. Объекты, явления, отношения больших групп людей, проживающих в разных странах
4. Микрофакторы (среды)	Г. Условия и обстоятельства жизнедеятельности человека и социальной группы, к которой он принадлежит в данном человеческом обществе

Ответ: 1 _____, 2 _____, 3 _____, 4 _____.

Пример 5

Установите соответствие понятий

А – формы обучения; **Б** – методы обучения; **В** – методы контроля.

- | | |
|------------------------------------|---------------------------------|
| 1. Устный контроль | 12. Решение проблемных ситуаций |
| 2. Урок | 13. Иллюстрации |
| 3. Экскурсия | 14. Письменный контроль |
| 4. Рассказ | 15. Программированный контроль |
| 5. Наблюдение | 16. Практический контроль |
| 6. Объяснение | 17. Дополнительные занятия |
| 7. Круговая работа | 18. Внеклассные чтения |
| 8. Домашняя самостоятельная работа | 19. Беседа |
| 9. Самоконтроль | 20. Работа с книгой |
| 10. Консультация | 21. Упражнения |
| 11. Самооценка | 22. Лабораторные работы |

Ответ: **А**_____. **Б**_____. **В**_____.

Задания для подбора готовых ответов в последовательный ряд предлагают определить, в какой последовательности должны находиться представленные под буквами (или находящиеся рядом с пустыми ячейками) пункты, записать эти буквы в правильной последовательности (вписать в ячейки номера в соответствии с нужным порядком).

Пример 6

Запишите имена русских полководцев в хронологической последовательности их деятельности:

- а) Дмитрий Пожарский;
- б) Алексей Ермолов;
- в) Михаил Скобелев;
- г) Алексей Орлов.

Задания полуоткрытой формы, как и задания других форм, несовершенны. Поскольку их обычно используют в тестах в сочетании с другими формами, одна из наиболее встречающихся проблем связана с оценкой общих результатов по тесту. Здесь могут возникнуть трудности сопряжения баллов. В таких случаях нередко рекомендуется каждое задание оценивать по количеству имеющихся в нем пунктов (выборов) одним баллом при правильном выборе-«невыборе»). Как и задания закрытой формы, задания полуоткрытой формы хорошо поддаются количественной обработке, но ограничены в возможностях всестороннего сбора информации.

Задания открытой формы – задания со свободными ответами без предлагаемых готовых вариантов ответа для выбора. Такие задания позволяют получить намного более обширную и значимую информацию, выявляющую различные стороны процесса и результата деятельности субъекта. По этим данным можно провести качественный анализ, получить довольно полное представление о формируемых и сформированных качествах учащегося, о способности ориентироваться и действовать в нестандартных условиях, выполнять творческую работу. Но задания открытой формы вызывают затруднения при обработке и интерпретации данных. Неоднозначность, без которой не может обходиться любая творческая деятельность в реальной жизни, оказывается при педагогических исследованиях серьезной помехой, создает сложность, а иногда и невозможность формализации ответов и их объективной оценки. Эти факторы пока существенно ограничивают использование заданий открытой формы в практике педагогического анкетирования и тестирования. Чаще используются задания для краткого свободного ответа.

Задания для краткого свободного ответа – тестовые задания, в результате выполнения которых респондент должен записать ответ словом, словосочетанием или числом. В централизованном тестировании эти задания помечены буквой «В».

Пример 7

Дополните понятие

Обстоятельства, от которых зависит развитие, обстановка, в которой происходит развитие ребенка – это _____ .

Пример 8

Дополните список подсистем протекания педагогического процесса:

1. Система условий.
2. _____ .
3. Процесс формирования.
4. Процесс развития.
5. _____ .
6. Процесс обучения.
7. Сотрудничество учителей и учеников.

Задания для развернутого свободного ответа – задания, по условиям которых респондент должен дать ответ в виде одного или нескольких высказываний, формул, решений или текста (например, сочинения по языку или литературе объемом не менее 150 слов). Эти задания могут представлять проблемные вопросы, побуждать к созданию устного или письменного сообщения (описания, рассуждения, выраженных точек зрения, отзыва, вывода следствия, написания эссе и т.д.), к построению какого-либо объекта (системы), схематизации (моделированию). По большому счету эти задания не могут считаться тестовыми, т.к. не позволяют в полной мере соблюсти основные условия формализованной оценки, не обладают специфическими признаками тестового задания (стандартность оформления и компоновки материала, фасетность, краткость и ясность формулировки, определенность места для ответов).

4. Правила построения тестовых заданий

1. В основе каждого задания должна лежать одна задача.
2. Задания должны быть реальными, соответствовать взглядам, интересам, возрастным и половым характеристикам обследуемых, иметь внешнюю валидность (привлекательность, презентабельность).

3. Задания не должны дублировать друг друга ни по содержанию, ни по назначению, т.е. выполнение одного задания не должно быть ключом для другого.

4. Все тестовые задания должны иметь образец оформления правильного ответа; задания, не имеющие верного ответа, некорректно включать в тест.

5. Формулировка должна быть оправданно краткой.

6. В формулировках следует избегать повторов, многозначных, редко употребляемых, просторечных, диалектных, узкоспециальных слов, выражений и символов.

7. Важно полностью устранять двусмысленность формулировки, например, когда подлежащее можно спутать с прямым дополнением (типа «мать любит дочь»).

8. Формулировка должна полностью соотноситься с ответом и наоборот. Следует избегать начала заданий со слов «что», «где», «когда», «почему» и т.д., иначе ответ должен начинаться с «потому», «там» и т.п. Например, вопрос: «Где был поострен Капитолий?» лучше переформулировать в утвердительной форме: «Название города, в котором находится Капитолий, – _____». В этом случае поле правильных ответов четко определено.

9. Оптимальное число пунктов для выбора. Для выбора одного правильного ответа лучше предлагать 4 – 7 вариантов; для 2 – 5 правильных – 6 – 10 вариантов; для подбора готовых ответов в пары число вариантов ответов по отношению к числу ожидаемых пар может быть бóльшим в два раза.

Самостоятельная работа по составлению дидактических тестов различных типов

Темы для рефератов

1. Причины, профилактика и коррекция школьной неуспеваемости.
2. Различные подходы к безотметочному обучению.

УЭ-6. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

1. Причины и история возникновения педагогической технологии.
2. Понятия «педагогическая система» и «педагогическая технология».
3. Классификация педагогических технологий.

Литература – [2, 5, 8, 23, 30, 35, 43, 47, 51, 56].

1. Причины и история возникновения педагогической технологии

Сегодня каждая школа и каждый учитель ищут наиболее эффективные пути совершенствования учебного процесса, повышения заинтересованности учеников и роста успеваемости учащихся. Среди основных побудительных причин возникновения и практического исследования новых психолого-педагогических технологий можно выделить следующие:

- необходимость более глубокого учета и использования психофизиологических особенностей обучаемых;
- осознание настоящей необходимости замены малоэффективного вербального способа передачи знаний системно-деятельностным подходом;
- возможность проектирования учебного процесса, организационных форм взаимодействия учителя и ученика, обеспечивающих гарантированные результаты обучения;
- потребность снизить негативные последствия работы малоквалифицированного учителя.

Много веков назад, при зарождении педагогики, считалось, что необходимо найти какой-то прием или группу приемов, которые позволяли бы добиваться желаемой цели. Так появились различные методики. Однако результаты практической работы по создаваемым методикам не всегда отвечали все расширяющимся требованиям. Очевидно, что совершенствование метода надо продолжать, но процесс нахождения и эмпирического (основанного на практике) отбора должен быть совмещен с выбором цели и отработанной системы контроля процесса обучения. Этому и призвана помочь технологизация процесса обучения.

Исторически понятие «технология» возникло в связи с техническим прогрессом и согласно словарным толкованиям (*techne* – искусство, ремесло, наука и *logos* – понятие, учение) есть совокупность знаний о способах и средствах обработки материала. Технология включает также и искусство владения процессом, в результате чего персонализируется. К числу существенных признаков технологий относят стандартизацию, унификацию процесса и возможность его воспроизводства применительно к заданным условиям.

Массовое внедрение педагогических технологий исследователи относят к началу 60-х гг. и связывают его с реформированием вначале американской, а затем и европейской школ. К наиболее известным авторам современных педагогических технологий за рубежом относятся Дж. Кэрролл, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблин, Г. Гейс, В. Коскарелли.

Принято считать, что у истоков технологизации отечественной педагогики стоял А.С. Макаренко, который впервые ввел понятие педагогической техники и предполагал идти еще дальше: «Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди. Именно поэтому у нас отсутствуют все важные отделы педагогического производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение кондукторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка».

Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к образованию отражены в научных трудах П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, А.Г. Ривина, Л.Н. Ланды, Ю.К. Бабанского, П.М. Эрдниева, И.П. Раченко, Л.Я. Зориной, В.П. Беспалько, М.В. Кларина и др.

Интересно рассматривает генезис сущности (историю становления) понятия «педагогическая технология» И.И. Прокопьев. По его мнению, толчок к поиску, чтобы породнить инженерную мысль о технологическом процессе с педагогикой, возник в нашей стране в конце 50-х – начале 60-х гг. Этому способствовало стремление использовать в учебном процессе технические средства, в частности, визуальную, аудио- и аудиовизуальную аппаратуру.

В 1960 – 1966 гг. на основе нового закона об образовании в СССР старшие классы (9 – 11 кл.) общеобразовательной средней школы стали одновременно и профессиональными. В связи с этим на один год было продлено обучение. Наряду с учителями общеобразовательных дисциплин по профессиональному обучению в школе, а также в учебно-производственных мастерских стали работать инженеры различных профилей: механики, энергетики, технологи и др. Специалистам этого профиля были видны отсталые, косные способы и приемы учебной работы профессиональных учителей. Эти приемы десятилетиями, а некоторые веками традиционно существовали в школе.

Именно поэтому и в настоящее время и теоретики, и практики ищут пути рационализации учебного процесса. Так появляется и распространяется программированное обучение в учебных заведениях всех уровней и разных типов (работы В.П. Беспалько, Н.Ф. Талызиной, Т.А. Ильиной, А.Г. Молибога и др.) В программированном обучении можно было широко

использовать технические средства для подачи информации и контроля знаний учащегося. Развивается и безмашинное программирование, появляются учебники, учебные пособия, составленные по принципу программирования, в том числе – по педагогике. Для программированного обучения характерен контроль. Его развитию способствовало и то, что в 70-е гг. в советскую школу «вернулись» тесты, запрещенные в 30-е гг. XX в.

Все названные обстоятельства оказались благоприятными для реализации технологического подхода к учебно-воспитательному процессу, для разработки теоретических вопросов педагогической технологии и применения ее на практике.

Следует отметить большой вклад В.П. Беспалько в разработку теории и практики педагогической технологии, в частности, – его труды по теории педагогических систем и собственно педагогической технологии. Проблемам педагогической технологии посвящены работы В.В. Гузеева, М.В. Кларина, П.М. Эрдниева и др. Педагогическую технологию как учебную дисциплину изучают теперь студенты педагогических специальностей многих вузов. Все сказанное делает актуальным осмысление «педагогической технологии» как понятия и соответствующего термина науки педагогики.

Таким образом, историю становления педагогической технологии можно схематически представить так: *замысел внедрить инженерный подход – технические средства в учебном процессе – алгоритмизация обучения – программированное обучение – технологический подход – педагогическая технология* (дидактический аспект) – *поведенческая технология* (аспект воспитания). Не все составляющие педагогической технологии к настоящему времени одинаково развиты. Одни из них разработаны подробно, другие только намечены. Особенно сложна разработка технологии воспитания, хотя и здесь положено начало (И.П. Иванов, Ж.Е. Завадская, З.В. Артеменко и др.).

2. Понятия «педагогическая система» и «педагогическая технология»

Педагогическая система – совокупность необходимых и достаточных элементов, характеризующих сущность педагогической деятельности. Ее элементы – педагог и учащиеся, как субъекты педагогического процесса, цель, содержание, способы осуществления деятельности (формы, методы, средства).

Субъект – носитель предметно-практической активности и познания, осуществляющий изменения в окружающем мире и в себе самом. Субъектность человека проявляется в его жизнедеятельности, общении, самосознании.

Субъектность – способность человека быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия, оценивать их соответствие задуманному, выстраивать планы жизни.

Объект – то, на что направлена познавательная или другая деятельность субъекта. Человек как объект познания и самоизменения – сложный раздел науки, поскольку объект сам становится субъектом.

Цель – то, ради чего осуществляется деятельность (образ предвосхищаемого результата).

Содержание – система знаний, умений, навыков, отношений и опыта творческой деятельности, которые отобраны для усвоения и которые обеспечивают всесторонне развитие.

Форма – способ существования педагогического процесса, оболочка для его внутренней сущности. Определяется количеством учащихся, временем, местом, порядком осуществления.

Метод – способ достижения цели.

Средство – материальные и идеальные объекты, необходимые для организации и осуществления педагогического процесса и выполняющие функции развития учащихся.

Технология обучения – новое направление в педагогической науке, которое занимается конструированием оптимальных обучающих систем, проектированием учебных процессов. Однако в его понимании и употреблении существуют большие разночтения.

Приведем несколько определений данного понятия.

«Технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве» (толковый словарь).

«Педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса» (В.П. Беспалько).

«Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок оформления функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей» (М.В. Кларин).

«Педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования» (ЮНЕСКО).

«Педагогическая технология – это организованное, целенаправленное, преднамеренное педагогическое влияние и воздействие на учебный процесс» (Б.Т. Лихачев).

«Педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения» (И.П. Волков).

«Педагогическая технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий» (В.А. Сластенин).

«Педагогическая технология – это такое построение деятельности педагога, в котором все входящие в него действия представлены в определенной целостности и последовательности, а выполнение предполагает достижение необходимого результата и имеет вероятностный прогнозируемый результат» (Г.Ю. Ксензова).

Для того чтобы правильно сориентироваться в большом потоке научной и научно-практической литературы, поднимающей вопросы педагогической технологии, нужно знать, как считает Г.К. Селевко, что это понятие может быть представлено тремя аспектами:

- 1) научным; педагогические технологии – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические вопросы;
- 2) процессуально-описательным – описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержание методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;
- 3) процессуально-действенным – осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических средств.

Таким образом, педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регуляторов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения.

Педагогическая технология – это проект последовательно осуществляемой педагогической деятельности, направленной на достижение заранее спроектированных целей (результатов) образования и развития личности учащихся. В этом смысле технология отвечает на вопрос «Как сделать (из чего и каким средствами)?». Таким образом, технология выражает процессуальную сторону педагогической системы. Система – совокупность элементов. Технология – совокупность приемов.

В основе педагогической технологии лежит идея полной управляемости учебным процессом, проектирования и воспроизводимости обучающего цикла.

Специфические черты технологии обучения:

- разработка диагностично поставленных целей;
- ориентация всех учебных процедур на гарантированное достижение учебных целей;
- оперативная обработка, связь, оценка текущих и итоговых результатов;
- воспроизводимость обучающих процедур.

Технология дает высокие результаты, но имеет ограничения: таким образом можно изучать материал, поддающийся членению на единицы, усвоение происходит в основном на репродуктивном уровне.

Для перехода от репродуктивных умений к поисковым предлагается такой вариант обучения:

1. Сообщение необходимых знаний.
2. Формирование умений на репродуктивном уровне:
 - а) демонстрация деятельности в целом и по элементам (демонстрация + объяснение);
 - б) организация отработки умения в упрощенных условиях;
 - в) организация самостоятельной практики с непрерывной обратной связью и положительной оценкой учителя.
3. Переход к поисковой, продуктивной фазе:
 - а) организация проблемных ситуаций – решение конкретных задач, имитация, моделирование;
 - б) обязательный анализ учащимися своей деятельности с учителем и группой.

3. Классификация педагогических технологий

Классификация – упорядочение явлений по какому-либо признаку.

В настоящее время в педагогике существует несколько десятков классификаций. Основные типы классификаций педагогических технологий:

1. По уровню применения – общепедагогические, частнометодические, локальные.
2. По философской основе – материалистические и идеалистические, диалектические и метафизические, научные и религиозные.
3. По ведущему фактору развития – биогенные, социогенные, психогенные и идеалистические.
4. По научной концепции – бихевиористские, гештальттехнологии, развивающие и др.

5. По типу организации и управления познавательной деятельности – технологии сообщающего обучения, проблемного, программированного, личностно-ориентированного и др.

6. По категории учащихся:

- массовые (ориентированные на среднего ученика);
- технологии продвинутого уровня (углубленного изучения);
- технологии компенсирующего обучения (технологии педагогической коррекции, педагогической поддержки, технологии выравнивания и др.);
- виктимологические (сурдо-, тифло-, орто-, олигофрентехнологии и др.);
- технологии работы с отклоняющимися (трудными и одаренными) учащимися в рамках массовой школы.

Практические занятия

ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕХНОЛОГИЙ СООБЩАЮЩЕГО И ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

1. Характеристика технологии сообщающего (объяснительно-иллюстративного) обучения.

2. Характеристика технологии проблемного обучения.

Литература – [5, 23, 27, 33, 37, 41, 46, 52, 54].

1. Характеристика технологии сообщающего (объяснительно-иллюстративного) обучения

Сообщающее (объяснительно-иллюстративное обучение) характеризуется тем, что учитель излагает знания в обработанном, «готовом» виде, ученики воспринимают и воспроизводят их. Другими словами, обучение доминирует над учением.

Эта сложившаяся традиционная система обучения имеет ряд *достоинств* (доступность учебного материала для большинства учащихся, системность, отработанность организационных форм и привычных методов, относительно малые затраты времени), но гораздо больше негативных сторон. Учитель в ситуации, когда обучение доминирует над учением, выполняет три основные функции – информационную (излагает новый материал),

контролирующую (определяет уровень его понимания) и оценивающую (выражает в баллах степень точности его воспроизведения школьниками).

Учитель основное внимание в своей работе обращает на трансляцию готового учебного содержания, просвещение школьников. Более всего при подготовке к урокам учитель озабочен поиском наиболее эффективных вариантов изложения нового материала и сопровождающей рассказ наглядности.

При этом просвещение учащихся, преподнесение им информации, определенной рамками программы, практически всегда происходит в форме монолога учителя или кого-нибудь из учеников, временно занимающих место педагога. Диалог в данной системе преподавания нормативно исключен.

Объяснительно-иллюстративные технологии предписывают учителю особые роль и место в учебном процессе. У него на уроке не просто активная, но сверхдоминирующая позиция: он – командир, судья, начальник и даже «родитель», он как бы стоит на пьедестале, но при этом обременен угнетающим чувством ответственности за все, что происходит в классе. Соответственно ученик играет пассивную роль, которая сводится к соблюдению тишины и строгому выполнению предписаний учителя, при этом ученик ни за что не отвечает. Другими словами, отношения между учителем и учеником строятся как субъект-объектные. Ученик нужен учителю как объект воздействия. Учащиеся же личностно в этот процесс чаще всего не включаются. Педагог «продавливает» информацию с помощью многократных повторений, обеспечивает внешнее принятие заданий за счет игровых форм и других приемов, позволяющих заинтересовать учеников, работает на механизмах восприятия и памяти, стимулирует послушание и исполнительство.

Опытный педагог знает, что информация учителя – это еще не знания ученика. Для того чтобы перевести информацию в знание, учитель при традиционных методах обучения должен заставить ученика проделать достаточно объемную работу самостоятельно как в классе, так и дома, проконтролировать и оценить ее результативность, а в случае невыполнения задания – применить необходимые санкции. Таким образом, объяснительно-иллюстративный способ обучения не может эффективно использоваться без принуждения. Принуждение заложено в самом механизме обучения по данной технологии.

Основным результатом принуждения является или полное отторжение навязываемых действий и тех лиц, которые их организуют, или индифферентное (безразличное) отношение к ним.

В свою очередь, работа учителя в рамках объяснительно-иллюстративных технологий не может не оказать негативного влияния и на него самого. После нескольких лет работы в этом режиме обучения учитель как профессионал начинает деградировать: он вынужденно останавливается на уровне школьной программы, значительный объем профессиональных знаний оказывается невостребованным, педагог не продвигается в своем профессиональном росте, его творческий потенциал постепенно угасает, развитие личности затормаживается.

2. Характеристика технологии проблемного обучения

Проблемное обучение предполагает, что понятия, закономерности, теории познаются в ходе поиска, наблюдения, анализа фактов, мыслительной деятельности, результатом чего является знание. Процесс учения, учебная деятельность уподобляется научному поиску и отражается в следующих понятиях: проблема, проблемная ситуация, гипотеза, средства решения, эксперимент, результат поиска.

Проблемное обучение представляет собой совокупность взаимосвязанных методов и средств, обеспечивающих возможности творческого участия обучаемых в процессе усвоения новых знаний, формирование творческого мышления и познавательных интересов личности.

Центральными категориями проблемного обучения являются проблемная ситуация, проблема и проблемная задача. *Проблемная ситуация* представляет собой познавательную трудность, для преодоления которой обучаемые должны приобрести новые знания или приложить интеллектуальные усилия. Проблемная ситуация, осознанная и принятая обучаемыми к решению, перерастает в *проблему*. Проблема с указанием параметров и условий решения представляет собой *проблемную задачу*. Проблемная задача отличается от проблемы тем, что в ней заведомо ограничено поле поиска решения.

Проблемное обучение предполагает строго продуманную систему проблемных ситуаций, проблем и задач, соответствующих познавательным возможностям обучаемых.

С этой целью предусматриваются различные *уровни проблемности*:

1-й уровень – руководитель занятия сам анализирует проблемную ситуацию, выявляет проблему, формулирует задачу и направляет обучаемых на самостоятельный поиск путей решения;

2-й уровень – руководитель занятия вместе с обучаемыми анализирует ситуацию и подводит их к проблеме, а они самостоятельно формируют задачу и решают ее;

3-й уровень (самый высокий) предполагает доведение до обучаемых проблемной ситуации, а ее анализ, выявление проблемы, формулировку задачи и выбор оптимального решения обучаемые осуществляют самостоятельно.

Педагогические условия успешности проблемного обучения:

- создание познавательных трудностей, соответствующих интеллектуальным способностям обучаемых (проблемная ситуация на слабо подготовленного в теоретическом отношении ученика действует отрицательно, она больше дезорганизует. Это происходит, если разрешение ситуации выходит за пределы его зоны ближайшего развития и учитель не оказывает ему своевременной помощи, в то время как хорошо развитого школьника она, напротив, стимулирует к поиску, активизирует в работе, что соответствует его желанию и стремлению постоянно применять свои знания и умения);
- обеспечение учащихся определенным объемом знаний по содержанию проблемной ситуации;
- формирование у школьников определенных умений решения проблемных задач (анализ ситуации, выявление проблемы, формулировка задач и осуществление поиска оптимальных решений).

Типы проблемных ситуаций, наиболее часто возникающих в учебном процессе:

- когда обнаруживается несоответствие между имеющимися системами знаний и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровней, между житейскими и научными знаниями);
- когда необходимо выбрать из многообразия систем имеющихся знаний единственно необходимую систему, которая только и может обеспечить правильное решение предложенной проблемной задачи;
- новые практические условия использования имеющихся знаний (поиск путей применения знаний на практике);
- противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью или нецелесообразностью избранного способа или, наоборот, между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием теоретического обоснования;
- при использовании схем, когда существует противоречие между статическим характером самих изображений и необходимостью прочесть в них динамические процессы.

Вопросы и задания

1. Каково происхождение понятия «технология»?
2. Каковы причины возникновения педагогических технологий?
3. Каковы основные признаки технологизации учебного процесса?
4. Каковы достоинства и недостатки сообщающего обучения?
5. Раскройте сущность проблемного обучения.
6. Каковы основные категории технологии проблемного обучения?
7. В чем достоинства и недостатки проблемного обучения?
8. В чем сходство и различие промышленных и социальных технологий?

Темы рефератов

1. Применение педагогических технологий: за и против.
2. Компьютерное обучение, технология использования компьютера в обучении.
3. Игровые технологии обучения.

УЭ-7. ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО И РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

1. Личностно-ориентированная технология.
 2. Сущность и характеристика развивающего обучения.
- Литература – [5, 9, 18, 23, 34, 39, 40, 43, 45, 51, 57].

1. Личностно-ориентированная технология

Личностно-ориентированное обучение – обучение, которое строится на принципе субъектности, это «признание учащегося главной действующей фигурой всего образовательного процесса». Весь учебный процесс строится на основе этого положения.

На рис. 2 схематично представлена сущностная характеристика личностно-ориентированной технологии.

Процессуальный компонент осуществления личностно-ориентированного обучения включает в себя наиболее адекватные данному подходу способы педагогической деятельности. Технологический арсенал личностно-ориентированного подхода составляют методы и приемы, соответствующие таким требованиям, как диалогичность, деятельностно-творческий

характер, направленность на поддержку индивидуального развития учащегося, предоставление учащемуся необходимого пространства, свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения.

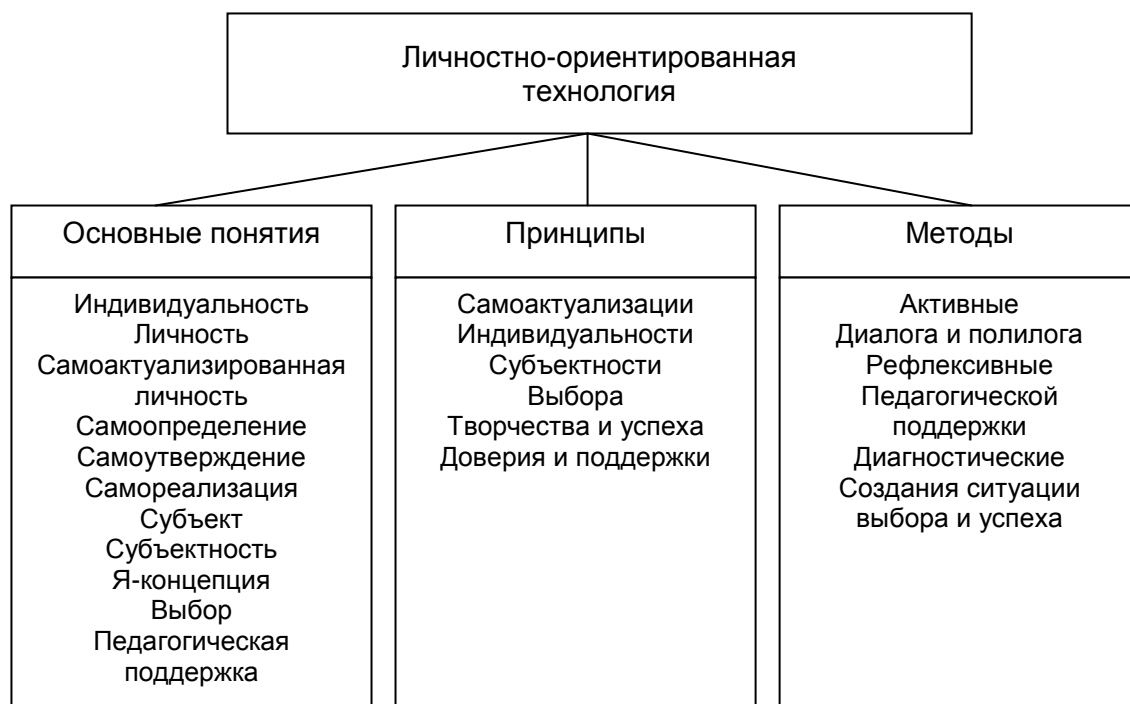


Рис. 2. Сущность личностно-ориентированной технологии

Основные понятия при осуществлении педагогических действий являются главным инструментом мышления. Отсутствие их в сознании педагога или искажение их смысла затрудняет или даже делает невозможным осознанное и целенаправленное применение рассматриваемой технологии в педагогической деятельности.

Выбор – осуществление человеком или группой возможности избрать из некоторой совокупности наиболее предпочтительный вариант для проявления своей активности.

Индивидуальность – неповторимое своеобразие человека и группы, уникальное сочетание в них единичных, особенных и общих черт, отличающее их от других индивидов и человеческих общностей.

Личность – человек как представитель общества, свободно и ответственно определяющий свою позицию среди людей. Формируется во взаимодействии с окружающим миром, системой общественных и человеческих отношений, культурой.

Самоактуализированная личность – человек, осознанно и активно реализующий стремление стать самим собой, наиболее полно раскрыть свои возможности и способности.

Самоопределение – процесс и результат сознательного выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни.

Самоутверждение – достижение субъективной удовлетворенности результатом и (или) процессом самореализации.

Самореализация (самовыражение) – наиболее полное выявление личностью своих индивидуальных и профессиональных возможностей.

Субъект – индивид или группа, обладающие осознанной и творческой активностью и свободой в познании и преобразовании себя и окружающей действительности.

Субъектность – качество отдельного человека или группы, отражающее способность быть индивидуальным или групповым субъектом и выражающееся мерой обладания активностью и свободой в выборе и осуществлении деятельности.

Педагогическая поддержка – деятельность педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, успешным продвижением в обучении, жизненным и профессиональным самоопределением.

Я-концепция – осознаваемая и переживаемая человеком система представлений о самом себе, на основе которой он строит свою жизнедеятельность, взаимодействие с другими людьми, отношение к себе и окружающим.

Принципы личностно-ориентированного обучения

Принципы – исходные положения и основные правила построения процесса обучения и воспитания учащихся. В совокупности они могут стать основой педагогического кредо педагога или руководителя образовательного учреждения.

Принцип самоактуализации. В каждом человеке существует потребность в актуализации своих интеллектуальных, коммуникативных, художественных, физических и других способностей. Важно пробудить и поддержать стремление учащихся к проявлению и развитию своих природных и социально приобретенных возможностей.

Принцип индивидуальности. Создание условий для формирования индивидуальности личности учащегося (и педагога) – это главная задача

образовательного учреждения. Необходимо не только учитывать индивидуальные особенности субъектов педагогического процесса, но и всячески содействовать их дальнейшему развитию. Каждый член коллектива должен быть (стать) самим собой, обрести (постичь) свой образ.

Принцип субъектности. Индивидуальность присуща лишь тому человеку, который реально обладает субъектными полномочиями и умело использует их в построении деятельности, общения и отношений. Следует помочь учащемуся стать подлинным субъектом жизнедеятельности в классе, учебном заведении, способствовать формированию и обогащению его субъектного опыта. Межсубъектный характер взаимодействия должен быть доминирующим в педагогическом процессе.

Принцип выбора. Без выбора невозможно развитие индивидуальности и субъектности, самоактуализации способностей человека. Педагогически целесообразно, чтобы учащийся жил, учился, воспитывался в условиях постоянного выбора, обладал субъектными полномочиями в выборе цели, содержания, форм и способов организации учебно-воспитательного процесса и жизнедеятельности учебного заведения.

Принцип творчества и успеха. Индивидуальная и коллективная творческая деятельность позволяет определять и развивать индивидуальные особенности учащегося и уникальность учебной группы. Благодаря творчеству человек выявляет свои способности, узнает о «сильных» сторонах своей личности. Достижение успеха в том или ином виде деятельности способствует формированию позитивной Я-концепции личности учащегося, стимулирует осуществление учащимся дальнейшей работы по самосовершенствованию и развитию своей личности.

Принцип доверия и поддержки – решительный отказ от идеологии и практики социоцентрического по направленности и авторитарного по характеру учебно-воспитательного процесса, присущего педагогике при насильственном формировании личности ребенка. Важно обогатить арсенал педагогической деятельности гуманистическими личностно-ориентированными технологиями обучения и воспитания учащихся. Вера в личность учащегося, доверие ему, поддержка его устремлений к самореализации и самоутверждению должны прийти на смену излишней требовательности и чрезмерному контролю. Не внешние воздействия, а внутренняя мотивация определяет успех обучения и воспитания учащихся.

Можно выделить основные *критерии эффективности урока с использованием личностно-ориентированной технологии:*

- наличие вариативной составляющей учебного плана урока в зависимости от индивидуальных особенностей, готовности класса и т.п.;

- использование проблемных творческих заданий;
- применение заданий, позволяющих учащемуся самому выбирать тип, вид и форму материала (словесную, графическую, условно-символическую);
- создание положительного эмоционального настроения на работу всех учащихся в ходе урока;
- сообщение в начале урока не только темы, но и последовательности организации учебной деятельности в ходе урока;
- обсуждение с учащимися в конце урока не только того, что «мы узнали» (чем овладели), но и того, что понравилось (не понравилось) и почему; что бы хотелось выполнить еще раз, а что сделать по-другому;
- стимулирование учащихся к выбору и самостоятельному использованию разных способов выполнения заданий;
- не только оценка (поощрение) при опросе на уроке правильного ответа учащегося, но и анализ того, как учащийся рассуждал, какой способ использовал, почему и в чем ошибся;
- отметка, выставляемая учащемуся в конце урока, должна аргументироваться по ряду параметров – правильности, самостоятельности, оригинальности;
- вариативность домашнего задания, объяснение не только темы и объема задания, но и рациональной организации учебной работы при выполнении домашнего задания.

2. Сущность и характеристика развивающего обучения

Особенностью этой концепции является ориентация не на общепринятые критерии учебных успехов (сформированность знаний, умений, навыков), а на фактор развития школьника. Обучение трактуется как ведущая сила развития детской психики, а образование – как основа развития ребенка.

Научно обосновал теорию развивающего обучения Л.С. Выготский: обучение только тогда эффективно, когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в «зоне ближайшего развития», т.е. обучение должно совершаться в пределах периода, определяемого «зоной ближайшего развития».

Можно выделить следующие экспериментальные системы развивающего обучения.

Система развивающего обучения Л.В. Занкова. Общее развитие школьников в экспериментальных работах Л.В. Занкова рассматривалось как развитие способностей, а именно: наблюдательности, умения воспринимать явления, факты – естественные, математические, эстетические; отвлеченного мышления, способности к анализу, синтезу, обобщению; практических действий, умения создать некоторый материальный объект, произвести ручные операции, развивая одновременно восприятие и мышление.

Среди дидактических принципов **системы Л.В. Занкова** ведущая роль отводится *принципу обучения на высоком уровне трудности*. Трудность понимается как преодоление препятствий. Степень трудности регулируется соблюдением меры трудности. Она предполагает такой учебный материал, который может быть осмыслен учениками. Характер трудности предполагает не любую трудность, а трудность, заключающуюся в познании взаимозависимости явлений, их внутренних существенных связей.

Этот принцип находится в тесной связи с другими принципами.

Ведущая роль теоретических знаний в содержании обучения. Этот принцип не принижает значения практических умений и навыков и необходимости их формирования у младших школьников. Формирование навыков должно происходить на основе быстрого развития, на базе возможно более глубокого осмысления соответствующих понятий, отношений, трудностей.

Движение вперед быстрым темпом. Неправомерное замедление темпа обучения, существующее в традиционном обучении начальной школы, как утверждают сторонники этой системы, вызвано многократным и однообразным повторением пройденного. Это создает помехи или даже делает невозможным обучение на высоком уровне трудности. Непрерывное обогащение ума школьника разносторонним содержанием создает благоприятные условия для более глубокого осмысления получаемых сведений, поскольку они включаются в широко развернутую систему. Идти вперед быстрым темпом – это не значит торопиться на уроке, давать в спешке как можно больше сведений школьникам.

Принцип сознательного отношения детей к обучению. Это осознание учениками всех звеньев процесса учения и необходимость работы над развитием всех учащихся, в том числе и слабых.

Система Л.В. Занкова ориентирована на индивидуальное развитие каждого ребенка. При формировании понятий, способов мышления, деятельности доминирующим началом является индуктивный путь – от частного к общему.

Соответственно построены и учебники, задания, а также способы подачи учебного материала и формы обучения. Урок остается основной формой обучения. В его подготовке важная роль отводится самим детям, однако первую скрипку играет опытный учитель. Обычно учитель заранее сообщает тему урока и ставит задачу подготовить для него материал. В начале урока класс часто сам предлагает план работы. На уроке сразу начинается обсуждение, обмен мнениями. Домашние задания разнообразны и исключают перегрузку. Отметки особого значения не имеют.

Экспериментальная система развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина. Исходным в этой концепции является утверждение, что основой обучения служит его содержание, от которого производны методы. Учебную деятельность школьников предполагается строить в соответствии со способом изложения научных знаний так, чтобы мышление школьника напоминало мышление ученого, прибегающего к содержательному абстрагированию, обобщению, теоретизированию и т.п. Предлагается использовать методы науки в качестве учебных методов – метод мозговой атаки, метод оперирования понятиями и др. В этой системе речь идет в основном о развитии теоретического мышления, способе развития мышления, прежде всего дедуктивного – от общего к частному.

Образовательное пространство становится развивающим, если:

- мотивировать ученика, вызывать личностный интерес для освоения учебной деятельности, для участия в воспитательных событиях школы;
- создавать психологический комфорт ученика, создавать условия для возникновения реальной «ситуации успеха» учащегося в образовательном пространстве учебного заведения;
- создавать среду для развития мыслительных способностей учеников через овладение определенными мыслительными операциями;
- строить педагогический процесс на применении в образовательном пространстве школы проблемных, эвристических, рефлексивных методов;
- оно построено на основе применения в учебно-воспитательном процессе субъект-субъектного характера взаимоотношений, использования групповых форм организации учебного процесса;
- обеспечивается организация поисковой продуктивной деятельности учащихся на занятиях;
- проектируется с опорой на зону ближайшего развития ученика и осуществляется перевод в зону ближайшего развития.

Концепция З.И. Калмыковой. Целью является формирование продуктивного или творческого мышления.

Основные показатели творческого мышления:

- оригинальность мысли, возможность получения ответов, далеко отклоняющихся от привычных;
- быстрота и плавность возникновения необычных ассоциативных связей;
- «восприимчивость» к проблеме, непривычное ее решение;
- беглость мысли как количество ассоциаций, идей, возникающих в единицу времени в соответствии с некоторым требованием;
- способность найти новые непривычные функции объекта или его части.

Принципы развивающего обучения по З.И. Калмыковой:

1. Формирование обобщенных приемов умственной деятельности.

Приемы алгоритмического типа. Это приемы рационального, правильного мышления, соответствующего законам формальной логики. Алгоритмические приемы составляют основу формирования репродуктивного мышления. Формирование алгоритмических приемов является необходимым, но недостаточным условием развития мышления учащегося.

Эвристические. Приемы считаются эвристическими, если они ориентированы на содержательный (а не формально-логический) анализ проблем, если стимулируют поиск новых проблем, открытие для субъектов новых знаний. К ним можно отнести следующие приемы: конкретизация, абстрагирование, варьирование, аналогия.

2. Специальная организация мнемической деятельности, обеспечивающей прочность знаний, готовность учащихся к их актуализации в соответствии с требованиями задачи.

В самостоятельном творческом мышлении, по утверждению З.И. Калмыковой, неразрывно продуктивные и репродуктивные процессы.

Калмыкова З.И. выделяет следующие приемы мнемической деятельности:

- прямая установка на запоминание;
- сознательное применение таких приемов, как группировка, классификация, составление плана, выделение смысловых опор;
- «сжатие», уплотнение материала;
- наложение информации на наглядно представленные «опоры» – условные знаки, символы, отражающие не только отдельные элементы этих знаний, но и взаимосвязь между ними;
- многократный возврат к материалу и др.

Концепция Л.М. Фридмана. Целью является воспитание всесторонне развитой и социальной зрелой личности.

Большинство ошибок и заблуждений учителей происходит потому, что они не понимают, не осознают главную цель обучения и подменяют ее другой, второстепенной. Бывает и так, что основная цель понимается учителем, но она лишь декларируется, представляется как некий идеал. Необходимыми условиями научно обоснованной деятельности учителя являются уяснение им главной цели обучения, умение выстроить в соответствии с ней иерархию других целей, выбрать адекватные средства их осуществления.

Рассмотрим принципы развивающего обучения по Л.М. Фридману.

Принцип самостоятельности учащихся в учебном процессе. Он определяет мотивационно-потребностную сферу учения, предполагает такую организацию обучения, при которой цели обучения, задаваемые извне, становились бы собственными, личными целями учащихся.

Принцип самоорганизации. Учитель не учит, а помогает учащимся учиться.

Принцип развития. Учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся; развитие потребности в преодолении посильных познавательных трудностей; ориентация на зону ближайшего развития; овладение новыми способами действий, умениями, навыками; формирование социальной зрелости каждого ученика.

Принцип коллективизма. Ведущая форма учебного процесса – групповая, коллективная.

Принцип ролевого участия. В процессе групповой работы каждый учащийся попеременно выступает и ведущим, и подчиненным.

Принцип ответственности важен с точки зрения развития социально зрелой личности учащегося.

Принцип психологического обеспечения предполагает эмоциональное удовлетворение каждого ученика и тем самым – развитие мотивации учения.

Фридман сформулировал требования к контрольно-оценочной деятельности. Текущий и итоговый контроль, оценка работы учащихся ведутся самими школьниками. Задача учителя состоит в том, чтобы осуществлять систематический диагностический контроль за формированием у учащихся учебных умений и психических процессов, развитием их способностей, интересов и склонностей, социальным становлением и образованием у них наиболее значимых личностных качеств.

Вся контрольно-оценочная деятельность учащихся и учителя должна проводиться так, чтобы у каждого ученика воспитать чувство личной ответственности за результаты учения, поведения, работу всей группы и всего класса и обеспечить каждому эмоциональное благополучие в классе.

Концепция Н.Н. Поспелова. Целью является формирование мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, абстракция, обобщение, классификация), выступающих условием и средством организации развивающего обучения.

Формирование любой мыслительной операции проходит несколько **стадий**:

- *стихийную*, в ходе которой ученик осуществляет операцию, но не осознает, как он это делает;
- *полустихийную*, когда ученик, совершая операцию, осознает, как он это делает, но не понимает сути этой операции;
- *сознательную*, когда ученик сознательно использует правила мыслительной операции и понимает, что эти правила специально сформулированы.

Формирование мыслительных операций рассмотрим на примере *сравнения*, которое является частным проявлением операций анализа и синтеза.

Первый этап. Осознание смысла сравнения, который заключается в выделении существенных и несущественных признаков.

Второй этап. Усвоение последовательности шагов сравнения:

- можно ли объекты сравнивать;
- определение основы для сравнения;
- анализ первого объекта и выделение его признаков;
- анализ второго объекта и выделение сходных признаков;
- установление наиболее существенных;
- установление зависимостей между объектами;
- формулировка выводов.

Третий этап. Самостоятельное сравнение учащимися объектов на основе усвоенных правил. Выработка умений доказывать правомерность своих действий.

Четвертый этап. Многократное применение сравнения в новых условиях и ситуациях.

Пятый этап. Перенос операции сравнения в другие ситуации и в другие области знания. Учащиеся пытаются найти свои способы сравнения, вырабатывают свои правила.

По мнению Н.Н. Пospelова, невозможно одновременно и параллельно обучать всем мыслительным операциям. Необходимо также иметь в виду, что, действуя только по заданным алгоритмам, ученик оказывается ограниченным в развитии самостоятельности, гибкости и продуктивности мышления. Однако такое ограничение снимается при условии вовлечения учащихся в «создание» этих алгоритмов (правил), в обоснование как собственных, так и уже готовых решений, в анализ ошибок.

Концепция Е.Н. Кабановой-Меллер. Целью является формирование операций мышления, которые автор называет приемами учебной работы и определяет их как систему действий, служащих для решения учебных задач.

Приемы учебной работы: сравнение, обобщение, раскрытие причинно-следственных связей, наблюдение, составление характеристик наблюдаемых явлений, разделение существенных и несущественных признаков понятий.

Приемы управления учащимися своей учебной деятельностью: планирование, самоконтроль, включающий оценку своих действий, организация учения и отдыха; управление своими познавательными интересами, вниманием.

Условия развивающего обучения по Е.Н. Кабановой-Меллер:

- все компоненты обучения (программы, учебники, методика, школьная практика) должны подчиняться идее формирования у школьников системы приемов учебной работы разной степени обобщенности (внутрипредметные и межпредметные);
- для каждого учебного предмета важно выделить основные приемы учебной работы и сформировать их у учащихся;
- знания должны обеспечить взаимодействие мышления и чувственной сферы умственной деятельности учащихся;
- формирование приемов управления учащимися своей учебной деятельностью.

Практические занятия

ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕХНОЛОГИИ ПРОГРАММИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ТЕОРИИ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ

1. Программированное обучение.
2. Теория поэтапного формирования умственных действий.

Литература – [5, 7, 9, 18, 23, 34, 39, 40, 43, 46, 51].

1. Программированное обучение

В 60-е годы активно разрабатывалась концепция **программированного обучения**. Это обучение, в процессе которого осуществляется усвоение программированного учебного материала с помощью обучающего устройства (обучающая машина, компьютер, программированный учебник).

Сущность программированного обучения заключается в разделении учебного материала на определенные взаимосвязанные «дозы» и их последовательное предъявление обучаемым, причем переход к изучению последующих доз материала осуществляется только после усвоения предыдущих.

Обучающая программа состоит из последовательности шагов, каждый из которых представляет собой микроэтап овладения обучаемым определенной единицей знаний или действий. Каждый шаг программы обычно состоит из трех кадров: информационного (дается необходимая информация об изучаемом знании или действии); контрольного (в форме задания для самостоятельного выполнения); управляющего (обучаемый проверяет свое решение задания и на основе результатов проверки получает указания о переходе к какому-то следующему шагу).

В зависимости от характера шагов различают:

- *линейную систему программированного обучения*, первоначально разработанную американским психологом Б. Скиннером в начале 60-х гг. на основе бихевиористского направления в психологии. Согласно этой системе обучаемые проходят все шаги обучающей программы последовательно, в том порядке, в котором они приведены в программе. Задания на каждом шаге состоят в том, чтобы заполнить одним или несколькими словами пропуск в информационном тексте. После этого обучаемый должен сверить свое решение с правильным, которое до этого каким-либо способом было скрыто. Если ответ обучаемого оказался правильным, то он должен перейти к следующему шагу, если нет, то он должен выполнить задание еще раз. Таким образом, линейная система программированного обучения основана на принципе обучения, предполагающем безошибочное выполнение заданий. Поэтому шаги программы и задания рассчитаны на наиболее слабого ученика. По мнению Б. Скиннера, обучаемый учится главным образом выполнять задания, а подтверждение правильности выполнения задания служит подкреплением для стимуляции дальнейшей деятельности учащихся;

- *разветвленную программу программированного обучения*, основоположником которой является американский педагог Н. Краудер. Контрольные задания в шагах этой системы состоят из задачи или вопроса и

набора нескольких ответов, в числе которых обычно один правильный, а остальные неверные, содержащие типичные ошибки. Обучаемый должен выбрать из этого набора один ответ. Если он выбрал правильный ответ, то получит подтверждение правильности ответа и указание о переходе к следующему шагу программы. Если он допустил ошибку, ему разъясняется суть допущенной ошибки, в этом случае он получает указание вернуться к какому-то из предыдущих шагов программы или же перейти к некоторой подпрограмме.

Кроме этих двух основных систем программированного обучения разработано много других, в той или иной степени использующих линейный, разветвленный или оба этих принципа.

В настоящее время в русле теории программированного обучения идет активная разработка компьютерных технологий. Применение средств электронно-вычислительной техники в учебном процессе позволяет осуществлять справочно-информационное обеспечение учебных занятий, определенную логику представления учебного материала, выбор правильного ответа из совокупности предлагаемых или его формулирование и ввод в компьютер для сравнения с эталоном.

Как показывает практика, наиболее приемлемым для применения в учебном процессе является использование автоматизированных учебных курсов (АУК) по отдельным учебным дисциплинам (на базе персональных компьютеров). Новая техническая база позволяет почти полностью автоматизировать процесс обучения, строить его как достаточно свободный диалог обучаемого с обучающей системой. Роль учителя в этом случае состоит главным образом в разработке, наладке, коррекции и усовершенствовании обучающей программы, а также в применении отдельных элементов безмашинного обучения.

Многолетний опыт подтвердил, что программированное обучение, особенно компьютерное, обеспечивает не только достаточно высокий уровень обучения, но и развитие учащихся, вызывает у них неослабевающий интерес.

Многочисленные системы программированного обучения не имели первоначально психологического обоснования и разрабатывались в основном эмпирически. В дальнейшем отдельные элементы программированного обучения получили то или иное психологическое обоснование, однако до сих пор полная система программированного обучения не создана. В советской психологии была сделана попытка разработки теории программированного обучения на основе органичного сочетания кибернетической теории управления с психологической теорией поэтапного формирования умственных действий.

Идеи и принципы программированного обучения породили ряд новых технологий, например, блочно-модульное обучение, при котором материал формируют в блоки-модули – целевой, информационный, методический, контрольный. Обучаемые следуют указаниям и учатся с большой дозой самостоятельности.

3. Теория поэтапного формирования умственных действий

В основе теории (П.Я. Гальперин, 50 – 60-е гг.) лежит психологическое учение об интериоризации. Это процесс преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю, психическую деятельность, формирование внутренних интеллектуальных структур психики посредством усвоения внешней социальной действительности. Из этого следует, что процесс обучения и воспитания можно рассматривать как процесс интериоризации. Необходимо выбрать оптимальные пути управления этим процессом. Теория П.Я. Гальперина указывает условия, обеспечивающие формирование умственных действий с заранее намеченными свойствами.

Формирование умственных действий происходит по следующим этапам:

1. Этап предварительного ознакомления с целью обучения, создания мотивации обучаемого. Составление схемы ориентировочной основы действия (ООД).

2. Выполнение действий в материальном и материализованном видах. Действие выполняется как внешнее, практическое, с реальными предметами (перекладывание предметов при счете, измерение чего-либо и т.д.). Действие выполняется с помощью моделей – схем, чертежей.

3. Формирование действия как внешнеречевого (в устной речи и письменном виде) без опоры на материальные средства. Операции выполняются словесно.

4. Формирование действия во внешней речи «про себя». Действие сопровождается проговариванием про себя, постепенно сокращаясь, автоматизируется.

5. Этап умственного выполнения действия. Поэтапное формирование умственных действий обеспечивает интериоризацию.

Условием формирования действий является ООД – это система ориентиров и указаний, сведений обо всех компонентах действия (предмет, продукт, средства, состав и порядок выполнения операций). Учеными выделены три типа учения по характеру ООД.

I тип учения. Ученикам дается в готовом виде неполная ООД – однократная демонстрация образца и полное словесное описание. Ученик в этом случае допускает ошибки, действие остается не полностью осознанным, перенос действия на новые объекты и задачи затруднен. Таким образом происходит обучение, например, по предмету «русский язык». Учитель и ученик дают образцы слов и предложений, демонстрируют грамматические явления и формулируют правила написания.

II тип учения. В готовом виде дается полная ООД. Пример с тем же русским языком. Дается алгоритм применения правила на безударную гласную в корне. Усвоение действия протекает практически без ошибок, ясно осознаются действия и существенные признаки объекта изучения. Однако перенос действия на новые задачи ограничен конкретностью ООД.

III тип учения. Представлены ООД в полном составе, ориентиры в обобщенном виде, годном для целого класса явлений. В каждом конкретном случае ООД составляется учеником самостоятельно на основе известного ему общего знания. Например, даются общие схемы и алгоритмы, находящие применение во многих случаях – разбор слова по составу и как части речи и т.д.

Учение протекает сравнительно быстро и без ошибок, обеспечивается перенос знаний и действий на все конкретные случаи в данной области.

Значение этой теории состоит в том, что она указывает учителю, как надо строить обучение, чтобы эффективно формировать знания и умения с помощью ООД.

Вопросы и задания

1. Каковы причины появления различных концепций развивающего обучения?
2. Раскройте сущность развивающего обучения.
3. Чем личностно-ориентированное обучение отличается от традиционного?
4. Каковы основные принципы личностно-ориентированного обучения?
5. Назовите критерии эффективности урока с использованием личностно-ориентированного подхода.
6. В чем сущность программированного обучения? Каковы его достоинства и недостатки?
7. В чем сущность теории поэтапного формирования умственных действий?

Темы рефератов

1. Технология модульного обучения.
2. Технология коллективного способа обучения (В.К. Дьяченко).

Резюме

Педагогическая дисциплина, исследующая обучение на теоретическом, наиболее общем уровне, называется дидактикой. Дидактика – это отрасль педагогики, дающая научное обоснование содержания, методов обучения и его организационных форм. Процесс обучения – центральный вопрос дидактики; в этом процессе в единый узел сводятся учитель и ученик как субъекты процесса обучения, их цели, а также содержание, формы, методы, средства и другие атрибуты учебной деятельности.

Содержание образования в школе определяется образовательным стандартом, учебным планом, учебными программами, учебниками и учебными пособиями.

Методы обучения являются важными структурными компонентами целостного педагогического процесса. Под методами обучения понимают способы организации учебно-познавательной деятельности, направленной на решение задач образования. Наиболее известные классификации методов обучения – по источнику передачи и характеру восприятия информации, по ведущим дидактическим задачам, по характеру познавательной деятельности учащихся, по месту методов обучения в структуре деятельности. Важнейшая проблема для учителя – выбор оптимального сочетания методов и приемов в процессе обучения. Форма организации обучения – это специальная конструкция процесса обучения, характер которой обусловлен его содержанием, методами, приемами, средствами, видами деятельности учащихся и которая определяет порядок, режим и временные отрезки процесса обучения. Основная форма организации обучения – это урок.

Контроль является важнейшей составной частью процесса обучения. Он позволяет установить качество теоретических знаний и практических умений и навыков учащихся, способы их учебной деятельности, степень умственного развития, социального развития (чувство ответственности, моральные нормы, нравственное поведение), а также уровень педагогического мастерства учителя.

Зарождение идеи технологизации педагогического процесса связано, прежде всего, с внедрением достижений научно-технического прогресса в

различных областях теоретической и практической деятельности. Технологии обучения позволяют грамотно выстраивать процесс обучения и эффективно управлять им на всех этапах обучения. Наиболее известными являются технология сообщающего, проблемного, программированного, развивающего, личностно-ориентированного обучения и др.

Литература

1. Аванесов, В.С. Научные проблемы тестового контроля знаний / В.С. Аванесов. – М., 1994.
2. Андарало, А.И. Новые педагогические технологии – фактор повышения качества образования в университете / А.И. Андарало, Е.С. Шилова // Адукацыя і выхаванне. – 2002. – № 10. – С. 14 – 18.
3. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический процесс / Ю.К. Бабанский. – М., 1977.
4. Беспалько, В.П., Татауров Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько. – М., 1989.
5. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М., 1989.
6. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб: Питер, 2000. – 304 с.
7. Воронов, В.В. Педагогика школы в двух словах: конспект-пособие для студентов-педагогов и учителей / В.В. Воронов. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997.
8. Гузеев, В.В. Лекции по педагогической технологии / В.В. Гузеев. – М.: Знание, 1992.
9. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М., 1986.
10. Дидактические тесты: технологии проектирования: метод. пособие для разработчиков тестов / Е.В. Кравец [и др.]; под общ. науч. ред. А.М. Радькова. – Минск, 2004.
11. Дьяченко, В.К. Организационная структура учебного процесса и его развитие / В.К. Дьяченко. – М., 1989.
12. Дьяченко, М.И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Харвест; М.: АСТ, 2002.
13. Ершова, А.П. Режиссура урока, общения и поведения учителя / А.П. Ершова, М.В. Букатов. – Москва; Воронеж, 1995.
14. Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук [и др.]; под общ. ред. А.И. Жука. – Минск: Аверсэв, 2003.
15. Дидактика в схемах и понятиях / сост. Е.Л. Азарченко, Л.Н. Городецкая. – Мозырь, 2004.

16. Журавлев, В.И. Педагогика в системе наук о человеке / В.И. Журавлев. – М., 1990.
17. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М.: Изд. центр «Академия», 2001.
18. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.
19. Ильин, Е. Рождение урока / Е. Ильин. – М., 1986.
20. Ильина, Т.А. Системно-структурный подход к организации обучения / Т.А. Ильина. – М., 1972.
21. Капранова, В.А. Основы школьной дидактики / В.А. Капранова, И.Г. Тихонова. – Минск, 2002.
22. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2001.
23. Ксензова, Г.Ю. Перспективные школьные технологии: учеб.-метод. пособие / Г.Ю. Ксензова. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
24. Культура современного урока / Н.Е. Щуркова [и др.]; под общ. ред. Н.Е. Щурковой. – М.: Рослеф-агенство, 1997.
25. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981.
26. Лихачёв, Б.Т. Педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т. Лихачёв. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2001. – 607 с.
27. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972.
28. Мудрик, А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик [и др.]; под общ. ред. В.А. Сластенина. – М., 1999.
29. Никандров, Н.Д., Корнетов, Г.Б. Педагогика: Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т. 2. – М, 1999. – С. 110.
30. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат [и др.]; под общ. ред. Е.С. Полат. – М.: Изд. центр «Академия», 1999.
31. Оконь, В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М., 1990.
32. Основы педагогических измерений. Вопросы разработки и использования педагогических тестов / В.Д. Скаковский [и др.]. – Минск: РИВШ, 2009.
33. Педагогика: учеб пособие для вузов / П.И. Пидкасистый [и др.]; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1998. – 640 с.
34. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин [и др.]; под общ. ред. В.А. Сластенина. – 4-е изд. – М.: Школьная пресса, 2002. – 512 с.
35. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / С.А. Смирнов [и др.]; под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд. – М., 2000. – С. 5 – 24.
36. Пидкасистый, П.И. Искусство преподавания / П.И. Пидкасистый, М.Л. Портнов. – М.: Рослеф-агенство, 1998.
37. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс. В 2 кн. Кн. 1 / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2000. – С. 9 – 42.

38. Подласый, И.П. Педагогика начальной школы: учеб. пособие для вузов / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2000. – С. 5 – 32.
39. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов/ И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
40. Прокопьев, И.И. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика: учеб. пособие / И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович. – Минск: Тетра Системс, 2002. – 544 с.
41. Пуйман, С.А. Педагогика / С.А. Пуйман. – Минск: ТетраСистемс, 2001. – С. 12 – 26.
42. Саранцев, Г.И. Теория, методика и технология обучения / Г.И. Саранцев // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 19 – 24.
43. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998.
44. Скаткин, М.Н. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы / М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, – М., 1981.
45. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001.
46. Степаненков, Н.К. Педагогика / Н.К. Степаненков. – Минск: изд. В.М. Скакун, 1998. – 448 с.
47. Стефановская, Т.А. Педагогика: наука и искусство: курс лекций / Т.А. Стефановская. – М., 1998.
48. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – 398 с.
49. Тесты проверки знаний: этапы разработки / сост. Н.П. Радчикова. – Минск: РИВШ, 2007.
50. Цыркун, И.И. Генеративное обучение педагогике / И.И. Цыркун, Л.А. Козинец, В.Н. Пунчик. – Минск: Жаскон, 2005.
51. Цыркун, И.И. Интеллектуальное саморазвитие будущего педагога: дидактический аспект: монография / И.И. Цыркун, В.Н. Пунчик. – Минск, 2008.
52. Харламов, И.Ф. Педагогика: учеб. пособие / И.Ф. Харламов. – Минск: Універсітэцкае, 2000. – 560 с.
53. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учеб. пособие для вузов / А.В. Хуторской. – СПб., Москва – Харьков – Минск, 2001.
54. Чернышев, А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций / А.С. Чернышев. – М.: Педагогическое общество России, 1999.
55. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М., 1982.
56. Школьные технологии обучения и воспитания: учеб. -метод. пособие /авт.-сост. Л.В. Пенкрат [и др.]. – Минск, 2008.
57. Шиянов, Е.Н. Развитие личности в обучении / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М.: Изд. центр «Академия», 1999.

МОДУЛЬ 3. ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ В ЦЕЛОСТНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Введение

Содержание модуля раскрывает особенности воспитания школьников в целостном образовательном процессе, основные направления формирования базовой культуры личности, специфику работы классного руководителя в современной школе. В модуле представлены также современные воспитательные технологии и возможности их реализации в социальном пространстве воспитательного процесса.

Освоение учебных элементов модуля направлено на формирование у студентов умений проектировать и организовывать воспитательные мероприятия и коллективные творческие дела различной направленности, осуществлять различные виды педагогического взаимодействия с учащимися, родителями и другими субъектами социума на основе сотрудничества и сотворчества.

Основные понятия: процесс воспитания, закономерности, принципы, методы, приемы, средства, формы воспитания, отношения, базовая культура личности, классный руководитель, технологии воспитания.

УЭ-1. ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ПЕДАГОГИКИ

1. Воспитание как педагогический процесс. Диалектика и особенности процесса воспитания.
2. Структура и содержание процесса воспитания.

1. Воспитание как педагогический процесс. Диалектика и особенности процесса воспитания

В теории воспитания в подходах к определению понятия «воспитание» можно выделить два направления. В основе первого лежит взгляд на человека как на объект педагогического процесса, т.е. важнейшими факторами развития человека признаются внешние воздействия, формирующие личность. При таком подходе цель воспитания – гармоничное и всестороннее развитие личности в соответствии с внешне заданными нормативами.

Другое направление в педагогике связано с развитием гуманистических идей, рассматривающих человека как субъект воспитания. Гуманистическая позиция требует отношения к ребенку как к главной ценности в педагогическом процессе, признания его способности и права на самораз-

витие, приоритетности субъект-субъектных отношений в педагогическом процессе. В контексте гуманистической парадигмы воспитание является целенаправленным процессом культуроемкого развития человека. В этом случае ребенок – активный субъект не только жизни, но и воспитания. Его роль в собственном развитии становится определяющей. Он выступает как объект и субъект культуры.

Процесс воспитания выступает как целенаправленное и систематическое взаимодействие воспитателя и воспитанника, направленное на достижение заданной цели. *Целью* воспитания является формирование социально, духовно и морально зрелой творческой личности, субъекта жизнедеятельности, личности с высоким уровнем культуры, обладающей творческим потенциалом, способной к саморазвитию и саморегуляции с присущей ей качествами гражданина, патриота, труженика и семьянина. Базисом является деятельность воспитуемого по приобретению системы личностно и общественно значимых ценностей, а желаемым для общества результатом – формирование жизненных навыков, положительного отношения к созидательной деятельности, природе, обществу, к другим людям и к самому себе.

Воспитание – многофакторный процесс. На него оказывают влияние природная среда, жизненный мир и иерархия общественных ценностей; семья, школа и вуз, детские и молодежные организации; повседневная и профессиональная деятельность, искусство и средства массовой информации.

Особенности процесса воспитания:

1. Целенаправленность (этот процесс, осуществляемый в учреждениях системы образования, направлен на достижение нормативно закрепленной, государственно заданной цели и, в зависимости от уровня реализации, органично преобразованной в цель, близкую и понятную воспитаннику).

2. Многофакторность (этот процесс не является изолированным и испытывает на себе воздействие различных объективных, присущих социальному пространству, и субъективных, присущих личности, факторов, обуславливающих своим совокупным действием результативность воспитательного процесса).

3. Деятельность воспитателя – это искусство и мастерство одновременно.

4. Результаты воспитания – отсрочены во времени, вариативны и неопределенны.

5. Воспитание – это длительный и непрерывный процесс, который продолжается всю жизнь.

6. Комплексный характер – эта особенность подчеркивает целостное формирование личности во всем многообразии личностных качеств и отношений, которое происходит не поочередно, а одновременно, в комплексе.

7. Процесс воспитания имеет двусторонний характер, это отражает взаимодействие между воспитанником и воспитателем; он строится как сотрудничество, основанное на взаимопонимании, на обратных связях, т.е. на той информации, которая поступает как от воспитателей к воспитанникам, так и от воспитанников к воспитателям.

Процесс воспитания – это динамичный и развивающийся процесс. Его диалектика отражается в *противоречиях* как внутренних, так и внешних: между потребностями и возможностями их удовлетворения; между активной деятельностью природой ребенка и требованиями сознательной дисциплины в учреждениях образования; между школой и семьей; между различными видами информации и ее источниками; между словом и делом; между внешними влияниями и внутренними стремлениями ребенка и др.

Хорошо организованное воспитание приводит к формированию способности человека к самовоспитанию, когда он освобождается от влияния воспитывающих его окружающих и свое «Я» превращает в объект собственного восприятия и самостоятельно продуманного воздействия на самого себя в целях самосовершенствования, саморазвития.

Самовоспитание – сознательная, целенаправленная самостоятельная деятельность, ведущая к полной реализации, развитию и совершенствованию личности. К методам самовоспитания относятся самопознание, самообладание, самостимулирование. Самоанализ, самооценка, самоконтроль, саморегуляция, самоубеждение являются основными приемами самовоспитания.

Процесс воспитания включает в себя и **перевоспитание**, понимаемое как перестройка установок, взглядов и способов поведения, противоречащих этическим нормам и другим требованиям общества. Этот процесс очень сложен, так как изменяются стереотипы поведения, имеющие устойчивый характер.

2. Структура и содержание процесса воспитания

Процесс воспитания – сложная и динамичная система, каждый элемент которой может рассматриваться как отдельная подсистема, содержащая свои компоненты. Структура процесса воспитания представляет собой взаимосвязь основных элементов – целей и содержания, методов и средств,

а также достигнутых результатов. Она также может рассматриваться и на основании выделения главных стадий процесса формирования личностных качеств (рис. 3).

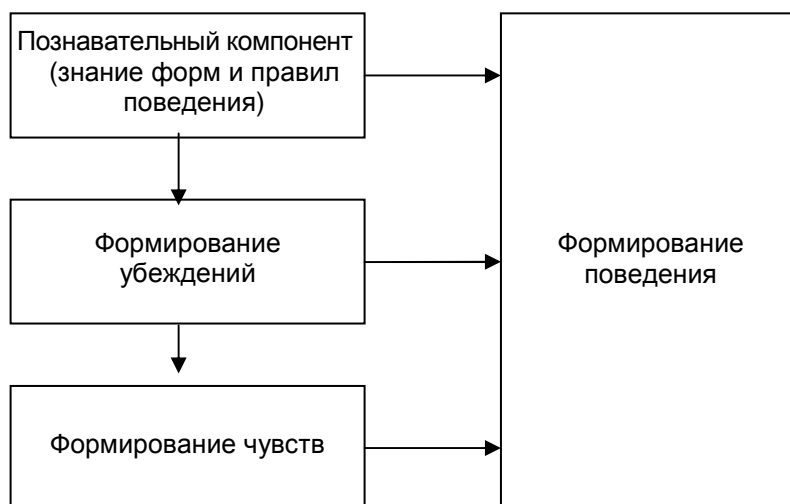


Рис. 3. Стадии процесса формирования личностных качеств

Эта схема отражает единство, постепенность и преемственность воспитательного процесса.

Содержание процесса воспитания может быть рассмотрено с точки зрения содержания отношений, которые необходимо формировать в системе разностороннего развития личности. И.Ф. Харламов выделяет следующие группы отношений:

1. Социальные отношения, определяющие мировоззрение и общественную направленность поведения.
2. Нравственные отношения (к Родине, труду, общественному достоянию, охране природы, выполнению служебных обязанностей, к другим людям и т.д.).
3. Эстетические отношения (понимание различных видов искусства).
4. Физическая культура личности.

Можно также классифицировать отношения, опираясь на закономерности учета в воспитании возрастных особенностей детей. В соответствии с этим выделяют следующие ключевые отношения, обеспечивающие переход от внешней детерминации жизни и деятельности к личностной саморегуляции и самодетерминации: для подростков это отношения в социальной сфере (отношения с родителями, отношения со сверстниками, отношение к школе, отношения, связанные со свободным временем школьников); для

юношей и девушек – в личностной сфере (отношение к будущему, отношения с другим полом, отношение к собственному «Я»). Различия в формируемых отношениях к себе и окружающему миру обнаруживаются в том, насколько их содержание и форма выражения оказываются доминирующими в том или ином возрасте, насколько сильно и долго они определяют поступки школьника, а также в том, какие отношения играют в этот период подчиненную роль и выступают как побуждение к действию лишь эпизодически.

Поскольку отношения являются сильным фактором, влияющим как на проявления, так и на формирование личности, возникает задача научиться управлять их развитием и уметь их корректировать. Зная природу формирования отношений, педагог может конструировать свое влияние в соответствии с объективным процессом формирования этого феномена.

Управляемый педагогический процесс формирования отношений осуществляется поэтапно.

Когнитивно-рациональный этап в формировании отношений является первичным при рассмотрении воспитания как целенаправленного педагогического процесса и предполагает получение школьниками знаний о нормах и правилах поведения и их осознание. На этом этапе формируются взгляды и убеждения (твердые, основанные на определенных принципах и мировоззрении взгляды, служащие руководством в жизни вне зависимости от ситуации и при любых условиях), которые ведут к глубокому осознанию выбора того или иного типа поведения на основе убежденности поступать именно таким образом. Действуя через всевозможные каналы на сознание учащихся, важно не только доказывать, что гуманное отношение – это показатель нравственной воспитанности того, кто такое отношение проявляет, но оно является и важнейшим резервом для дальнейшего духовного обогащения и совершенствования личности.

Эмоционально-чувственный этап предполагает, что выработка собственной системы отношений невозможна только на уровне осознания (когнитивно-рациональном этапе). В этом процессе активную роль играют эмоции, так как социальные и личностные отношения воспринимаются не только сознанием, рациональным мышлением, но и чувствами. Следовательно, воздействия, направленные на развитие у школьника отношения, должны существенно влиять на эмоциональную сферу учащегося. Участие чувств определяет реальность принятия этого отношения личностью, а не просто его понимание. Поэтому, обостряя чувства и опираясь на них, воспитатели достигают правильного и быстрого восприятия и усвоения требуемых норм, правил и отношений в целом.

Деятельно-поведенческий этап предполагает формирование системы привычных действий, поступков, выработку моделей поведения, которые становятся для школьника нормой и постепенно переходят в черты характера, свойства личности. Чтобы формируемое у школьника убеждение в необходимости высокогуманного отношения к другим людям стало действительно регулятором его поведения, необходимо создание ситуаций, которые ставили бы подростка или юношу в условия совершения поступков, свидетельствующих о товариществе, самоотверженности при защите слабых, милосердии, чуткости и уважении, интернационализме, а также о наличии многих других качеств, подтверждающих, что в личности интенсивно идет развитие отношения к себе и окружающим как к ценности.

Данная последовательность в области формирования отношений является воспроизводимой и может быть использована педагогом при формировании любого из перечисленных выше отношений как личностной, так и социальной сферы.

Спонтанный процесс формирования отношений реализуется в ходе усвоения ребенком социального опыта повседневной жизни. Он протекает посредством восприятия школьниками окружающих отношений в повторяемой воспроизводимости, запечатлевается в виде определенного устойчивого поведения. Наглядный образ поведения окружающих становится основанием для будущего отношения в силу своей первичности и исключительности. Образ отношений в его индивидуальной модификации, обусловленной природными особенностями, воспроизводится в реальных действиях школьника и предполагает оценочно-эмоциональный отклик, который сообщает о степени соответствия общепринятому в социальной среде. Реакция окружающей среды положительно или отрицательно влияет на формирование системы отношений ребенка.

В соответствии с этим можно выделить следующие *способы организации воспитания*. Первый заключается в том, что и стихийно сложившиеся, и специально организованные отношения избирательно актуализируют отдельные ситуативные побуждения, которые постепенно упрочиваются и переходят в более устойчивые образования. Такой способ организации процесса интериоризации отношений основывается на естественном усилении тех побуждений, которые по своему содержанию выступают в качестве исходного момента. Этот способ предполагает стимулирование деятельности по формированию отношений посредством изменения внешних условий воспитания.

Второй способ состоит в усвоении воспитанником предъявленных ему в «готовом виде» побуждений, целей, идеалов, которые по замыслу

педагога должны сформировать у него отношение и которые сам учащийся должен постепенно превратить из внешне воспринимаемых во внутренне принятые и реально действующие. В этом случае требуется объяснение смысла формируемых отношений, соотнесение их с другими. Это облегчает воспитаннику внутреннюю смысловую работу и избавляет его от стихийного поиска, связанного с множеством ошибок. Этот способ опирается на содержательно-смысловую переработку действующей системы мотивов. Он предполагает ее стимулирование изменением внутриличностной среды через сознательно-волевую работу по переосмыслению своего отношения к действительности.

Полноценная организация процесса воспитания как процесса формирования отношений требует использования и первого, и второго способов. Это связано с тем, что оба они содержат в себе достоинства и недостатки. К недостаткам первого способа можно отнести то, что даже организуя процесс воспитания в соответствии с теми или иными психолого-педагогическими условиями, нельзя быть уверенным, что сформируются именно требуемые по содержания гуманистические отношения. Именно поэтому необходимо дополнить их другим способом, согласно которому к воспитанникам предъявляются требования, нормы поведения и идеалы, имеющие социальную ценность, объясняется их смысл и необходимость. В то же время недостаточность второго способа связана с возможностью формального усвоения требуемых побуждений, и их выполнение может оказаться только внешним, что противоречит цели воспитания, предполагающей формирование внутренних устремлений, отвечающих моральным требованиям общества и образующих механизмы саморегуляции и самоактуализации, которые создают новые возможности формирования гуманистической направленности личности.

Развитая система отношений способствует эффективному освоению социальных ролей и формированию личностных качеств:

- *гражданина, патриота* – чувство долга, национальной гордости, патриотизма, общественная активность, уважение прав и свобод других людей, правосознание и гражданская ответственность, интернационализм;
- *труженика* – дисциплинированность, ответственность, работоспособность, организованность, профессиональная гордость, опыт трудовой деятельности, коллективизм, эстетическое отношение к труду, ответственность за результаты труда;
- *семьянина* – трудолюбие, ответственность, тактичность, умение воспитывать детей, готовность вступить в брак и выполнять семейные обязанности, уважение к своим родителям.

Мера воспитанности человека определяется следующими показателями: уровнем сформированности у человека вышеуказанных отношений; степенью ориентации в правилах, нормах, идеалах и ценностях общества и мерой руководства ими в поступках и действиях, а также уровнем приобретенных на их основе личностных качеств.

Практические занятия

ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ

1. Понятие о базовой культуре личности как основе разработки содержания воспитания.

2. Основные направления формирования базовой культуры личности.
Литература – [1, 10, 14, 15, 26, 28, 30, 31, 38].

1. Понятие о базовой культуре личности как основе разработки содержания воспитания

Базовая культура личности представляет собой совокупность элементов культуры и отношений, в которые вступает человек в процессе своей жизни. Ядром культуры личности является ее духовность. Духовное развитие характеризуется богатством интеллектуального и эмоционального потенциалов личности, высоким нравственным развитием, ведущим к гармонии идеалов человека с общечеловеческими ценностями, в основе которых лежит потребность служить людям и добру.

Традиционно в отечественной педагогике цель и содержание формирования базовой культуры воспитания распадаются на следующие большие задачи: умственное (интеллектуальное), физическое, трудовое и политехническое, нравственное, эстетическое (эмоциональное) воспитание. Современная жизнь и развитие общества выдвинули в качестве отдельных задач патриотическое, экономическое, экологическое, правовое воспитание школьников. Все задачи настолько обширны, что, с одной стороны, составляют отдельные пласты педагогической теории и практики и часто называются составными частями воспитания, а с другой, – объединенные единой общей направленностью, представляют собой направления идеологического воспитания школьников.

Под *идеологическим воспитанием* понимается целенаправленный, научно обоснованный социально-педагогический процесс создания оптимальных условий для освоения основополагающих национальных ценно-

стей, идей, убеждений, формирования национального самосознания и становления активной гражданской позиции учащегося.

Целью идеологического воспитания является формирование социально зрелой личности, субъекта жизнедеятельности, имеющего качества патриота, гражданина, семьянина, труженика, способного к реализации базовых компетенций – социально-политических, коммуникационных, допрофессиональных, профессиональных, личностных.

К базовым компетенциям растущей личности, выступающим в качестве приоритетной цели, относят:

- социально-политические компетенции, предусматривающие осознание личностью самоценности государства, нации, языка, культуры; мотивацию целей развития общества и идентификацию себя в нем. В связи с этим актуальными и социально востребованными выступают такие компетенции, как готовность личности к принятию ответственности как способности к автономному, неконформистскому существованию. Характер обозначенных компетенций определяется интегративным умением личности устанавливать коммуникации в полилоговой среде, формировать пространство единомышленников;
- коммуникационные компетенции, связанные с овладением навыками продуктивного устного и письменного общения, основами информационных технологий в контексте полилингвистической и межкультурной культуры, способностью понимать расовые, этнические, национальные различия – умением жить с людьми других культур, языков, религий;
- допрофессиональные и профессиональные компетенции, включающие потребность в профессиональном самосовершенствовании как жизненную стратегию;
- личностные компетенции, предусматривающие сформированность таких качеств, как толерантность, достоинство, нравственная чистота, успешность, жизнеспособность как умение реализовать личностный потенциал в социально изменяющихся условиях, в богатстве собственной культуры и способностей.

Задачи идеологического воспитания включают реализацию следующих направлений:

1. Формирование у подрастающего поколения системы идей о целях развития белорусского общества, человека и путях их достижения через осмысление этнической самобытности и самоидентификации.
2. Развитие основ национального самосознания, ответственного отношения к самому себе, близким, обществу, природе и духовности; социально значимого поведения в изменяющихся условиях.

3. Формирование жизнеспособности как умения реализовать личный потенциал в социально изменяющихся условиях.

4. Развитие мотивации к созидательной деятельности по преобразованию и совершенствованию внутреннего мира, отношений с людьми, окружающей реальности.

Идеологическое воспитание как многогранный и всеобъемлющий процесс социального становления личности тесно взаимосвязано с идейно-политическим, гражданско-патриотическим, идейно-нравственным, а также национальным и интернациональным воспитанием. Таким образом, идеологическое воспитание интегрирует все обозначенные виды воспитательной деятельности как целостную систему образовательного учреждения.

2. Основные направления формирования базовой культуры личности

Умственное (интеллектуальное) воспитание направлено на развитие интеллекта, познавательных возможностей, склонностей и дарований ученика. Его главная задача – вооружить школьников системой знаний основ наук. В результате их усвоения должны быть сформированы основы мировоззрения, т. е. система взглядов на природу, общество, человеческие ценности, труд, смысл жизни, познание.

Мировоззрение предполагает глубокое понимание явлений природы и общественной жизни, формирование умения сознательно объяснять эти явления и определять свое отношение к ним, умение сознательно строить свою жизнь, работать, органически сочетая знания с делами. Сознательное усвоение системы знаний содействует развитию логического мышления, памяти, внимания, воображения, умственных способностей, развитию склонностей и дарований.

Задачи умственного воспитания:

- развитие памяти и мышления как основных условий познавательного и образовательного процессов;
- формирование культуры учебного и интеллектуального труда;
- стимулирование интереса к работе с книгой и новыми информационными технологиями;
- развитие личностных качеств – самостоятельности, широты кругозора, способности к творчеству.

Задачи умственного воспитания решаются средствами обучения и образования, специальными психологическими тренингами и упражнениями, беседами об ученых, государственных деятелях разных стран, вик-

торинами и олимпиадами, вовлечением в процесс творческого поиска, исследования, эксперименты и др.

Непреодолимая ценность умственного воспитания как важнейшей задачи школы сомнению не подвергается. Протест учеников, учителей, родителей вызывает направленность умственного воспитания. Его содержание по инерции все еще направляется не на развитие личности, а на усвоение суммы знаний, умений, навыков. Из сферы образования иногда выпадают такие важнейшие его компоненты, как передача опыта различных форм и видов деятельности, эмоционально-ценностного отношения к миру, опыта общения и т.д. В результате не только утрачивается гармония образования, но и снижается образовательный уровень самой школы.

Физическое воспитание – неотъемлемая составная часть почти всех воспитательных систем. Современное общество, в основе которого лежит высокоразвитое производство, требует физически крепких, выносливых, здоровых людей, способных с высокой производительностью трудиться на предприятиях, переносить повышенные нагрузки, готовых к защите родины. Физическое воспитание способствует также выработке у школьников качеств, необходимых для успешной умственной и трудовой деятельности.

Задачи физического воспитания – укрепление здоровья, правильное физическое развитие, повышение умственной и физической работоспособности, развитие и совершенствование природных двигательных качеств, обучение новым видам движений, развитие основных двигательных качеств (силы, ловкости, выносливости и др.), формирование гигиенических навыков, воспитание нравственных качеств (смелости, настойчивости, решительности, дисциплинированности, ответственности, коллективизма), формирование потребности в постоянных и систематических занятиях физкультурой и спортом, развитие стремления быть здоровым, бодрым, доставлять радость себе и окружающим

Систематическое физическое воспитание начинается с дошкольного возраста, физкультура – обязательный предмет в школе. Существенным дополнением к урокам физкультуры служат разнообразные формы внеклассной и внешкольной работы. Организация физического воспитания осуществляется посредством занятий физическими упражнениями дома, в школе, вузе, в спортивных секциях. Она предполагает наличие контроля за режимом учебных занятий, труда и отдыха (гимнастики и подвижных игр, туристических походов и спортивных соревнований) и врачебно-медицинской профилактики заболеваний подрастающего поколения.

Трудовое воспитание и политехническое образование. Трудовое воспитание охватывает те аспекты воспитательного процесса, где формиру-

ются трудовые действия, складываются производственные отношения, изучаются орудия труда и способы их использования. Труд в процессе воспитания выступает и как ведущий фактор развития личности, и как способ творческого освоения мира, обретения опыта посильной трудовой деятельности в различных сферах, и как неотъемлемый компонент общего образования. Вокруг труда во многих педагогических системах концентрируется учебный материал. Труд – неотъемлемая часть интеллектуального, физического и эстетического воспитания.

Главные задачи *трудового* воспитания – развитие и подготовка, добросовестное, ответственное и творческое отношение к разным видам трудовой деятельности, накопление профессионального опыта как условия выполнения важнейшей обязанности человека.

Для решения вышеозначенных задач используют разные приемы и средства:

- организация совместного труда воспитателя и воспитанника;
- объяснение значимости определенного вида труда на пользу семье, коллективу сотрудников и всему предприятию, отечеству;
- материальное и моральное поощрение производительного труда и проявления творчества;
- знакомство с трудовыми традициями семьи, коллектива, страны;
- кружковые формы организации труда по интересам (технического творчества, моделирования, театральной деятельности, кулинарии);
- упражнения по выработке трудовых навыков при выполнении конкретных операций (навыков чтения, счета, письма, пользования компьютером; различных ремонтных работ; изготовления изделий из дерева и металла);
- творческие конкурсы и соревнования, выставки творческих работ и оценка их качества;
- временные и постоянные домашние поручения, дежурства по классу в школе, выполнение возложенных обязанностей в трудовых бригадах;
- систематическое участие в общественно полезном труде, обучение технологиям и приемам организации профессиональной деятельности;
- контроль потребления времени и электроэнергии, ресурсов;
- учет и оценка результатов труда (качества, сроков и точности выполнения задачи, рационализации процесса и наличия творческого подхода);
- специальная профессиональная подготовка к трудовой деятельности (инженера, учителя, медика, оператора, библиотекаря, сантехника).

Политехническое образование направлено на ознакомление с основными принципами различных производств, усвоение знаний о современных производственных процессах и отношениях. Его главные задачи – формирование интереса к производственной деятельности, развитие технических способностей, нового экономического мышления, изобретательности, начал предпринимательства. Правильно поставленное политехническое образование развивает трудолюбие, дисциплинированность, ответственность, готовит к осознанному выбору профессии.

Благоприятное воздействие оказывает не любой, а лишь производительный труд, т.е. такой, в процессе которого создаются материальные ценности. Производительный труд характеризуется материальным результатом, организацией, включением в систему трудовых отношений всего общества и материальным вознаграждением. Несомненно, с организацией производительного труда школа испытывает большие трудности, причем они в связи с переходом на новые условия хозяйствования не только не снижаются, но, наоборот, увеличиваются.

Новые общественные и производственные реалии требуют эффективного решения задач трудового воспитания. Труд в школе, в том числе и познавательный, должен представлять собой целенаправленную, осмысленную, разнообразную деятельность, имеющую личностную и социальную направленность, учитывающую возрастные психофизиологические особенности учеников. Переосмысление назначения и характера школьного труда вызвало к жизни новые нестандартные подходы, включающие целый ряд альтернатив – от полного отказа от производственного и даже учебного труда школьников до организации школьных предприятий, действующих по всем законам рыночных отношений. При этом внедряются новые технологии трудового воспитания, осуществляется дифференциация трудового образования, улучшается материальная база, вводятся новые учебные курсы.

Нравственное воспитание. Задачи и содержание нравственного воспитания молодого поколения определяются посредством этических требований общества. Этика составляет теоретическую основу нравственного воспитания, поэтому основной его категорией является мораль. Под моралью понимают исторически сложившиеся нормы и правила поведения человека, определяющие его отношение к обществу, труду, людям. Нравственное воспитание решает следующие задачи:

- формирование нравственных понятий, суждений, чувств и убеждений, навыков и привычек поведения, соответствующих нормам общества;

- накопление нравственного опыта и знаний о правилах общественного поведения (в семье, на улице, в школе и других общественных местах);

- разумное использование свободного времени и развитие нравственных качеств личности, таких как внимательное и заботливое отношения к людям; честность, терпимость, скромность и деликатность; организованность, дисциплинированность и ответственность, чувство долга и чести, уважения человеческого достоинства, трудолюбия и культуры труда, бережного отношения к национальному достоянию.

Нравственные понятия и суждения отражают сущность нравственных явлений и дают возможность понять, что хорошо, что плохо, что справедливо, что несправедливо. Нравственные понятия и суждения переходят в убеждения и проявляются в действиях, поступках. Нравственные поступки и действия – определяющий критерий нравственного развития личности. Нравственные чувства – это переживание своего отношения к нравственным явлениям. Они возникают у человека в связи с соответствием или несоответствием его поведения требованиям общественной морали. Чувства побуждают к преодолению трудностей, стимулируют освоение мира.

В основе нравственного воспитания подрастающего поколения лежат как общечеловеческие ценности, непреходящие моральные нормы, выработанные людьми в процессе исторического развития общества, так и новые принципы и нормы, возникшие на современном этапе развития общества. Непреходящие нравственные качества – честность, справедливость, долг, порядочность, ответственность, честь, совесть, достоинство, гуманизм, бескорыстие, трудолюбие, уважение к старшим. Среди нравственных качеств, рожденных современным развитием общества, выделим уважение к государству, органам власти, государственной символике, законам, Конституции, честное и добросовестное отношение к труду, патриотизм, дисциплинированность, требовательность к себе, равнодушие к событиям, происходящим в стране, социальную активность, милосердие.

В процессе нравственного воспитания широко применяются такие методы, как убеждение и личный пример, совет, пожелание и одобрительный отзыв, положительная оценка действий и поступков, общественное признание достижений и достоинств человека. Также целесообразно проведение этических бесед и диспутов на примерах художественных произведений и практических ситуаций. Одновременно спектр нравственного воспитания предполагает как общественное порицание, так и возможность дисциплинарных и отсроченных наказаний.

Эстетическое воспитание – еще один базовый компонент воспитательной системы, обобщающий развитие эстетических идеалов, потребностей и вкусов у воспитанников. Задачи эстетического воспитания условно можно разделить на две группы – приобретение теоретических знаний и формирование практических умений. Первая группа задач решает вопросы приобщения к эстетическим ценностям, а вторая – активного включения в эстетическую деятельность. Задачи приобщения – формирование эстетических знаний, воспитание эстетической культуры, овладение эстетическим и культурным наследием прошлого, формирование эстетического отношения к действительности, развитие эстетических чувств, приобщение школьников к прекрасному в жизни, природе, труде, развитие потребности строить жизнь и деятельность по законам красоты, формирование эстетического идеала и стремления быть прекрасным во всем – в мыслях, делах, поступках, внешнем виде.

Задачи включения в эстетическую деятельность предполагают активное участие каждого воспитанника в созидании прекрасного своими руками: практические занятия живописью, музыкой, хореографией, участие в творческих объединениях, группах, студиях и т.п. В процессе эстетического воспитания используют художественные и литературные произведения – музыку, искусство, кино, театр, народный фольклор. Этот процесс предполагает участие в художественном, музыкальном, литературном творчестве, организацию лекций, бесед, встреч и концертных вечеров с художниками и музыкантами, посещение музеев и художественных выставок, изучение архитектуры города.

Воспитательное значение имеет эстетическая организация труда – привлекательное оформление классных комнат, аудиторий и образовательных учреждений, художественный вкус, проявляющийся в стилистике одежды учеников, студентов и преподавателей. Это относится и к социальному ландшафту повседневной жизни. В качестве примеров могут послужить чистота подъездов, озеленение улиц, оригинальный дизайн магазинов и офисов.

Среди новых, поставленных жизнью на первое место задач сегодня выдвигается *гражданское и патриотическое воспитание* молодежи. Целью гражданско-патриотического воспитания является формирование у молодежи ценностного отношения к своему отечеству, развитие устойчивого желания способствовать консолидации общества, процветанию Беларуси и готовности к ее защите. Гражданское воспитание предполагает формирование у человека ответственного отношения к семье, к другим людям, к своему народу и отечеству. Гражданин должен добросовестно

выполнять не только конституционные законы, но и профессиональные обязанности, вносить свой вклад в процветание страны. В то же время он может чувствовать ответственность за судьбу всей планеты, которой угрожают военные или экологические катастрофы, и становиться гражданином мира. И без высокого патриотизма, преданности Родине, готовности ее защищать, не обойтись. Задачи патриотического воспитания носят комплексный характер. Их решение опирается на интеллектуальное, физическое, моральное воспитание школьников, сочетается с другими частями и направлениями воспитательного процесса.

Правовое воспитание школьников – еще один жизненный аспект современного воспитания. Перерастание нравственных норм и правил поведения в правовые связано с развитием правосознания и правовой культуры народа. Правовое воспитание – это организованное систематическое и целенаправленное влияние школы, семьи и общественности, направленное на формирование правового сознания, убеждения, действенно-волевого отношения к правопорядку, самовоспитание законопослушного гражданина своего государства. Задачами правового воспитания являются усвоение учащимися системы знаний по вопросам государства и права; воспитание уважительного отношения школьников к законам своего государства; формирование потребности активно защищать в установленном порядке интересы и права – свои личные, государственные и общественные; вырабатывать активную гражданскую позицию у воспитанников, нетерпимость к нарушителям правопорядка.

Правовое воспитание предполагает знание своих прав и обязанностей и ответственности за их соблюдение. Оно ориентировано на воспитание уважительного отношения к законам и Конституции, правам человека и на критическое отношение к тем, кто нарушает их.

Актуальным в современных условиях является *экономическое воспитание* учеников. Экономическое воспитание – это процесс и результат усвоения учащимися элементарных экономических знаний и умений, формирование современного экономического мышления, приобретение учащимися целостного понятия о производстве, распределении, обмене и потреблении материальных и духовных благ.

Цель: формирование социально активной, творческой личности, способной ориентироваться в рыночной среде и умеющей осуществлять свою деятельность экономически целесообразно. Задачи экономического воспитания: усвоение основ современных экономических знаний; формирование критического экономического мышления; овладение первичными навыками и умениями практической экономической деятельности; развитие эко-

номически значимых качеств личности, нравственных ценностей, формирование активной жизненной позиции и социально-психологической готовности к предпринимательству.

Содержание экономического воспитания предполагает следующие разделы:

- экономическое просвещение в единстве с усвоением правовых знаний о личной экономической безопасности;
- организация делового сотрудничества;
- ориентирование на нравственные нормы и ценности экономической деятельности, особенности экономического развития региона и его будущее.

Остро стоят проблемы *экологического воспитания* школьников. Экологическое воспитание основано на понимании непреходящей ценности природы и всего живого на земле. Оно ориентирует человека на бережное отношение к природе, ее ресурсам и полезным ископаемым, флоре и фауне. Цели и задачи экологического воспитания: воспитание гуманного отношения к природе; формирование системы экологических знаний и представлений; умение увидеть и прочувствовать красоту природы; участие детей в посильной для них деятельности по уходу за растениями и животными, по охране и защите природы.

Содержание экологического воспитания:

- стимулирование учащихся к постоянному пополнению знаний об окружающей среде, для чего на уроках используются сюжетно-ролевые игры, беседы, доклады учащихся, викторины;
- развитие творческого мышления, умения предвидеть возможные последствия природообразующей деятельности человека, для чего привлекаются методы, обеспечивающие формирование интеллектуальных умений – анализ, синтез, сравнение, установление причинно-следственных связей, опыт, лабораторная работа, беседа, наблюдение – традиционные методы;
- формирование исследовательских навыков, умений, способностей принимать экологически целесообразные решения и самостоятельно приобретать новые знания – проблемный подход к процессу обучения;
- вовлечение учащихся в практическую деятельность по решению проблем окружающей среды местного значения (выявление редких и исчезающих видов, организация экологической тропы, защита природы – восстановление леса, пропаганда экологических знаний – лекции, беседы, плакаты).

Вопросы и задания

1. Назовите особенности и специфику процесса воспитания как педагогического явления. Дайте определение и раскройте смысл этого явления.
2. На каких уровнях может быть реализован процесс воспитания?
3. Почему процесс воспитания многофакторный?
4. Что является движущими силами воспитательного процесса?
5. Какова взаимосвязь процессов воспитания, самовоспитания и перевоспитания?
6. Перечислите и дайте общую характеристику основным элементам структуры воспитательного процесса.
7. Какие правовые акты и нормативные документы определяют процесс воспитания в Республике Беларусь?
8. Перечислите основные задачи и направления воспитания и уточните назначение каждого из них в современной социокультурной ситуации.
9. Подготовьте в виде приведенной ниже таблицы основной материал практического занятия.

Базовая культура личности школьника

Направление воспитания	Цель, задачи	Методы, формы	Возрастные аспекты содержания

Темы для рефератов

1. Значение личности воспитателя в воспитательном процессе.
2. Воспитательная система школы: особенности организации и функционирования.
3. Формирование культуры здорового образа жизни у школьников.
4. Формирование политической культуры у школьников

Тесты для самопроверки

1. Определите понятие «воспитание».
2. Из нижеприведенных определений (описаний) процесса воспитания укажите те, которые характеризуют процесс воспитания: в широком смысле;

в узком смысле:

- а) целенаправленная деятельность педагогов, учебно-воспитательных учреждений по формированию личностных и иных качеств;
- б) один из факторов социализации и развития человека;
- в) относительно управляемый процесс развития человека в преднамеренно создаваемых условиях;
- г) специфический процесс формирования социальных и духовных отношений;
- д) передача из поколения в поколение социального опыта, культуры общества;
- е) процесс организации разнообразных видов деятельности детей;
- ж) процесс и результат воспитательной работы, направленный на решение конкретных воспитательных задач;
- з) создание благоприятных условий для становления социальности ребенка, его разностороннего развития;
- и) общественное явление, вечная социальная категория;
- к) овладение всей совокупностью общественного опыта.

3. Дополните структуру содержания процесса воспитания необходимыми компонентами:

- 1) знания об окружающем мире и самом себе; 2) ...; 3) ...; 4)

4. Восстановите текст

«Процесс ... в школе направлен на... личности. В связи с этим необходимо найти ... материал, который формируется в процессе воспитания. Материалом обучения являются предметные ..., ..., навыки. Материалом психического развития являются психические Материалом воспитания являются относительно устойчивые и постоянные, высокообобщенные ... человека к себе, окружающим, природе, вещам и т.п.»

Для справок: психический; отношения; воспитания; знания; формирование; операции; умения.

5. Определите понятие «отношение личности».

6. Из нижеприведенных характеристик (по Н.Е. Щурковой) составьте «портреты»:

- педагога, делающего упор на предметное восприятие мира;

- педагога, владеющего ценностным восприятием мира:
- а) «предъявляет» окружающий мир детям, призывает к его осмыслению, помогает определить личностную значимость тех или иных явлений, объектов и др.;
- б) требует, чтобы дети были похожи на него;
- в) «показывает» мир детям, призывает детей к «запоминанию»;
- г) предоставляет детям свободу проявления индивидуальности;
- д) инициирует активность и самоконтроль детей;
- е) оценивает все и всех сам;
- ж) выражает свое «Я», откликаясь на действия ребенка; учит через инструкцию и контроль.

7. Вставьте пропущенные слова

Программа воспитания – это ... воспитания, деятельности ... и ... по достижению поставленных ... и ..., сформулированное и распределенное по

УЭ-2. ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ

1. Закономерности процесса воспитания.

2. Принципы процесса воспитания.

Литература – [1, 10, 17, 19, 22, 26, 30, 33, 37].

1. Закономерности процесса воспитания

Воспитание как педагогическая деятельность строится на закономерностях и методологических принципах.

Под **закономерностями** понимают объективные, существенные, необходимые, устойчивые, повторяющиеся связи в воспитательном процессе, реализация которых позволяет добиваться эффективных результатов в развитии и формировании личности.

Знание закономерностей воспитания создает условия для прогнозирования воспитательной работы, придает ей глубокую содержательность и осмысленность. В педагогике нет единого подхода к выделению закономерностей. Остановимся на классификации, предложенной И.П. Подласым. Автор выделяет следующие **закономерности**, от которых зависит процесс воспитания.

Сложившиеся воспитательные отношения. Взаимодействие с личностью воспитанника осуществляется через его отношение ко всему окружающему, в том числе и к педагогическим влияниям. Объектами, к которым у человека формируются определенные отношения, оказываются и вещи, которые его окружают, и люди, с которыми ему приходится общаться, и деятельность, в которую он вовлекается кем-то или осуществляет по собственной инициативе, и явления природы, которые он наблюдает, и события в обществе, и все остальное, что составляет ту действительность, в которую он оказывается включенным. Воспитанность выступает как свойство личности, характеризующееся совокупностью достаточно сформированных социально значимых качеств, в обобщенной форме отражающих систему отношений человека к обществу и коллективу, умственному и физическому труду, к людям, самому себе.

Соответствие цели организации деятельности, помогающей эту цель достигнуть. Понятие «организация» включает в себя всю совокупность воздействий, отношений, условий, форм и методов работы. В воспитательном процессе применяются также специальные воздействия, нейтрализующие, а часто и пресекающие негативное поведение воспитанников. Если организация не соответствует цели, то воспитательный процесс не достигает успеха. И наоборот, чем целесообразнее организация, чем лучше применяемые формы, средства и методы соответствуют поставленным задачам, тем выше эффективность воспитательного процесса.

Соответствие социальной практики характеру (направленности, содержанию) воспитательного влияния. Воспитательный процесс сопровождается тем, что человек мыслит и действует, получает знания и приобретает практический опыт, усваивает нормы и правила социального поведения и тут же проверяет их на практике.

Совокупное действие объективных и субъективных факторов. К субъективным факторам, как известно, относятся воспитатели и воспитанники, взаимодействие между ними, сложившиеся отношения, психологический климат и др. Объективные факторы выражаются через условия воспитания (материально-технические, социальные, санитарно-гигиенические и др.). В каждом конкретном случае сложное переплетение этих факторов придает воспитанию свой неповторимый характер. Для эффективного воспитания должны быть созданы надлежащие условия.

Интенсивность воспитания и самовоспитания. Самовоспитание – это деятельность человека, направленная на совершенствование своей личности. В процессе самовоспитания личность выступает как субъект

воспитательного процесса. Самовоспитание непосредственно зависит от содержания жизни школьников, их интересов, отношений, характерных для того или иного возраста. Самовоспитание сопутствует воспитанию и в то же время становится его результатом. Для успеха самовоспитания важно, чтобы воспитанник научился правильно оценивать себя, мог заметить у себя положительные качества и недостатки, силой воли преодолевать препятствия, мешающие воплощать свои жизненные планы. Все это – результат воспитания, которое тем успешнее, чем более ученик сам стремится совершенствоваться.

Активность участников в педагогическом взаимодействии. Чем активнее действуют участники воспитательного процесса, тем выше результаты воспитания.

Рассмотренные закономерности в своей совокупности, дают представление о том, какой должна быть практическая реализация воспитательного процесса. Установленные закономерности обуславливают характер соответствующей практической деятельности, и выступают в качестве основы для формулировки принципов воспитания.

2. Принципы процесса воспитания

Принципы воспитания – это общие исходные положения, которые выражают основные требования к содержанию, методам, организации воспитательного процесса. Современная система воспитания руководствуется следующими принципами:

- 1) общественная направленность воспитания;
- 2) связь воспитания с жизнью, трудом;
- 3) опора на положительное в воспитании;
- 4) гуманизация воспитания;
- 5) личностный подход;
- 6) единство требований субъектов воспитательного пространства.

Общественная направленность воспитания

Воспитание ориентировано на поддержку и упрочение государственного строя, его институтов, органов власти, формирование гражданских и социальных качеств на основе принятых и действующих в государстве идеологии, конституции, законов. Этот принцип требует подчинения всей деятельности педагога задачам воспитания подрастающего поколения в соответствии с государственной стратегией воспитания и направляет деятельность воспитателей на формирование социально необходимого типа личности.

Связь воспитания с жизнью, трудом

Принцип связи воспитания с жизнью стал одним из основополагающих в подавляющем большинстве воспитательных систем. Он требует от воспитателей активной деятельности в двух главных направлениях: широкого и оперативного ознакомления воспитанников с общественной и трудовой жизнью людей, происходящими в ней переменами; привлечения воспитанников к реальным жизненным отношениям, различным видам общественно полезной деятельности.

Правильная реализация принципа связи воспитания с жизнью требует от педагога умения обеспечить:

- понимание учащимися роли труда в жизни общества и каждого человека, значения экономической базы общества для удовлетворения растущих запросов его граждан;
- уважение к людям труда, создающим материальные и духовные ценности;
- развитие способности много и успешно трудиться, желания добросовестно и творчески работать на пользу общества и свою собственную пользу;
- понимание общих основ современного производства, стремление расширять политехнический кругозор, овладевать общей культурой и основами научной организации труда;
- сочетание личных и общественных интересов в трудовой деятельности, выбор профессии в соответствии с задачами общества и хозяйственными потребностями;
- бережное отношение к общественному достоянию и природным богатствам, стремление приумножать своим трудом общественную собственность.

Опора на положительное в воспитании

Требования принципа опоры на положительное в воспитании просты: педагог обязан выявлять положительное в человеке и, опираясь на хорошее, развивать другие, недостаточно сформированные или отрицательно сориентированные качества, доводя их до необходимого уровня и сочетания. Педагогически всегда выгоднее опираться на положительные интересы воспитанников (познавательные, эстетические, любовь к природе, животным и т. д.), с помощью которых возможно решать многие задачи трудового, нравственного, эстетического воспитания. Опытные воспитатели проектируют хорошее поведение, внушают уверенность в успешном достижении высоких результатов, оказывают доверие воспитанникам, ободряют их при неудачах.

Гуманизация воспитания

Данный принцип тесно примыкает к принципу опоры на положительное в личности. Он требует: гуманного отношения к личности воспитанника; уважения его прав и свобод, предъявления к воспитаннику положительных и разумно сформулированных требований; уважения права человека быть самим собой; доведения до воспитанника конкретных целей его воспитания, признания права личности на полный отказ от формирования тех качеств, которые по каким – либо причинам противоречат ее убеждениям.

Личностный подход в воспитании

Личностный подход понимается как опора на личностные качества, которые выражают очень важные для воспитания характеристики: направленность личности, ее ценностные ориентации, жизненные планы, сформировавшиеся установки, доминирующие мотивы деятельности и поведения. Принцип личностного подхода требует, чтобы воспитатель постоянно изучал и хорошо знал индивидуальные и возрастные особенности воспитанников; сочетал воспитание с самовоспитанием, помогал в выборе целей, методов, форм самовоспитания, развивал самостоятельность, инициативу воспитанников, умело организовывал и направлял ведущую к успеху деятельность.

Комплексное осуществление этих требований устраняет упрощенность возрастного и индивидуального подходов, обязывает воспитателя учитывать не поверхностное, а глубинное развитие процессов, опираться на закономерности причинно-следственных отношений.

Единство требований субъектов воспитательного пространства

Этот принцип называют также принципом координации усилий школы, семьи и общественности или, в другом варианте, принципом совместной деятельности учителей, общественных организаций и семьи по воспитанию подрастающих поколений. Он требует, чтобы все лица, организации, общественные институты, причастные к воспитанию, действовали сообща, предъявляли воспитанникам согласованные требования, помогали друг другу, дополняя и усиливая педагогическое воздействие. Если воспитательные усилия не складываются, а противодействуют, то на успех рассчитывать трудно.

Охарактеризуем *требования*, предъявляемые к этим принципам.

Обязательность. Принципы воспитания – это не совет, не рекомендация; они требуют обязательного и полного воплощения в практику. Грубое и систематическое нарушение принципов, игнорирование их требова-

ний не просто снижают эффективность воспитательного процесса, но и подрывают его основы. Воспитатель, нарушающий требования принципов, устраняется от руководства этим процессом, а за грубое и умышленное нарушение некоторых из них – например, принципов гуманизма, уважения к личности – может быть привлечен даже к судебному преследованию.

Комплексность. Принципы воспитания предполагают их одновременное, а не поочередное, изолированное применение на всех этапах воспитательного процесса; используются не в цепочке, а фронтально и все сразу.

Равнозначность. Принципы воспитания как общие фундаментальные положения равнозначны, среди них нет главных и второстепенных или таких, что требуют реализации в первую очередь, и таких, осуществление которых можно отложить на завтра. Одинаковое внимание ко всем принципам предотвращает возможные нарушения воспитательного процесса. Таким образом, успех воспитания во многом зависит от того, в какой мере удастся умело реализовать всю совокупность рассмотренных закономерностей и принципов его организации. Сбои и недочеты в каком-то одном звене воспитательного процесса отрицательно сказываются на его результатах в целом.

Практические занятия

МЕТОДЫ, ПРИЕМЫ, СРЕДСТВА И ФОРМЫ ВОСПИТАНИЯ

1. Понятие о методах, приемах, средствах и формах воспитания.
 2. Методы формирования сознания личности.
 3. Методы организации деятельности и формирования опыта поведения.
 4. Методы стимулирования и мотивации.
- Литература – [2, 3, 6, 17 – 20, 37].

1. Понятие о методах, приемах, средствах и формах воспитания

К основным понятиям, используемым для понимания способов воспитательного воздействия на человека и приемов взаимодействия воспитателя и воспитанника, относят методы, приемы и средства воспитания, формы воспитания, методику и технологию воспитания.

Методы воспитания – способы взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитанников, направленной на решение задач воспитания.

Методы воспитания – совокупность способов и приемов воспитательной работы для развития потребностно-мотивационной сферы и сознания учащихся, для выработки привычек поведения, его корректировки и совершенствования.

Методов накоплено достаточно много, их упорядочению помогает классификация. Любая научная классификация начинается с определения общих оснований и выделения признаков для ранжирования объектов, составляющих предмет классификации.

Эмпирически выделены и наиболее изучены пять методов – убеждение, упражнение, пример, поощрение, наказание. В данном случае общий признак «характер метода» включает в себя направленность, применимость, особенность и другие стороны методов.

В настоящее время наиболее объективной и удобной представляется классификация методов воспитания Ю.К. Бабанского, включающая в себя в единстве целевую, содержательную, процессуальную стороны методов воспитания, согласно которой выделены три группы методов воспитания по их месту в процессе воспитания:

- методы формирования сознания личности;
- методы организации деятельности;
- методы стимулирования деятельности и поведения.

Каждый воспитатель в меру своих сил решает задачу совершенствования методов, внося в разработку общих методов свои частные изменения, дополнения, соответствующие конкретным условиям воспитательного процесса. Такие частные совершенствования методов называются **приемами воспитания**.

Методические приемы – это конкретное проявление определенного метода воспитания на практике. Они определяют своеобразие используемых методов и подчеркивают индивидуальный стиль работы педагога.

Средства воспитания являются «инструментарием» материальной и духовной культуры, который используется для решения воспитательных задач. К ним относятся:

- знаковые символы;
- материальные средства;
- способы коммуникации;
- мир жизнедеятельности воспитанника;
- коллектив и социальная группа как организующие условия воспитания;
- технические средства;
- культурные ценности (игрушки, книги, произведения искусства).

Целенаправленное воспитательное взаимодействие педагога и учащихся может иметь разную форму, продолжительность и осуществляться в различных условиях (в семье, образовательно-воспитательном учреждении).

Формы воспитания – это варианты организации конкретного воспитательного акта. Например, разъяснительная беседа родителей о правилах поведения в общественных местах (в школе, музее, театре, на стадионе, в магазине), диспут на тему: «Что важнее для человека – «Я» или «Мы»?», совместная акция взрослых и детей по благоустройству своего дома, озеленению двора.

Процедуру использования комплекса методов и приемов по достижению воспитательной цели принято называть **методикой**.

Систему методов, приемов и средств, применяемую в соответствии с конкретной логикой достижения целей и принципами действия воспитателя, определяют как **технологию**.

2. Методы формирования сознания личности (методы убеждения)

Первый этап правильно организованного воспитания – знание, понимание воспитанником тех норм и правил поведения, которые должны быть сформированы в процессе воспитания. Для формирования взглядов, понятий и убеждений используются методы формирования сознания личности. Методы этой группы очень важны и для успешного прохождения следующего важного этапа воспитательного процесса – формирования чувств, эмоционального переживания требуемого поведения.

Их функции:

- 1) формирование знаний о морали, труде, общении в сознании школьников;
- 2) формирование представлений, понятий отношений, ценностей, взглядов;
- 3) обобщение, анализ собственного опыта школьника, трансформация общественных ценностей, норм, установок в индивидуальные.

Основной инструмент, источник методов убеждения – слово, общение. Сегодня широко практикуются рассказы на этические темы, объяснения, разъяснения, лекции, этические беседы, увещания, внушения, инструкции, диспуты, доклады. Эффективный метод убеждения – пример (рис. 4).

Каждый из методов имеет свою специфику и область применения. Применяются они системно, в комплексе с другими методами.

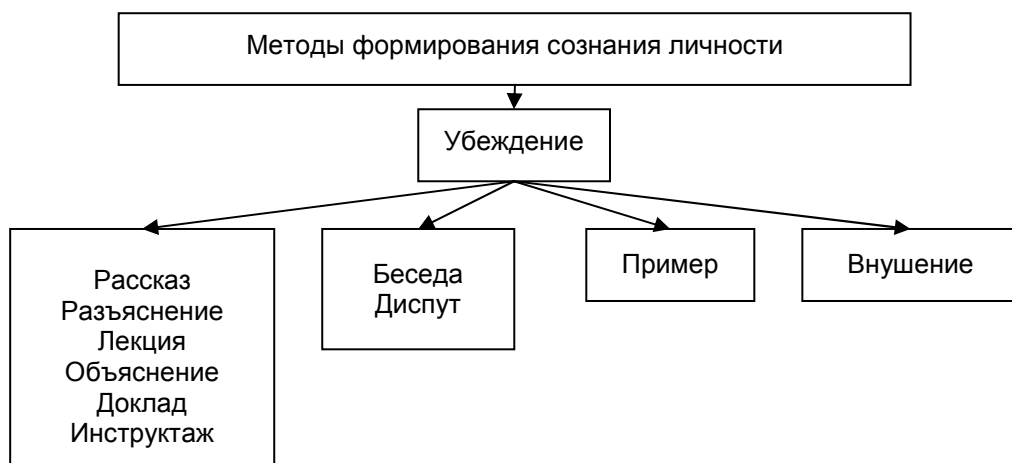


Рис. 4. Методы формирования сознания

Рассказ на этическую тему – яркое, эмоциональное изложение конкретных фактов и событий, имеющих нравственное содержание. Воздействуя на чувства, рассказ помогает воспитанникам понять и усвоить смысл моральных оценок и норм поведения. У рассказа на этическую тему несколько функций – служить источником знаний, обогащать нравственный опыт личности опытом других людей. Наконец, еще одна важная функция рассказа – служить способом использования положительного примера в воспитании.

Условия эффективного использования рассказа:

- 1) соответствие социальному опыту, возрасту;
- 2) сопровождение показом иллюстраций;
- 3) должен переживаться слушателями;
- 4) наличие профессионального рассказчика;
- 5) обстановка, способствующая оптимальному восприятию рассказа.

Разъяснение – метод эмоционально-словесного воздействия на воспитанников. Отличительная черта – ориентированность на данную группу и отдельную личность. Разъяснение применяется только там и только тогда, когда воспитаннику действительно необходимо что-либо объяснить о новых нравственных положениях, повлиять на его сознание и чувства.

В практике школьного воспитания разъяснение опирается на внушение.

Внушение – воздействие на личность с помощью эмоциональных, иррациональных приемов при сниженной критичности личности, при известном доверии к внушающему. Внушение используется для усиления

воздействия других методов воспитания. В практике воспитания прибегают к увещаниям, сочетающим просьбу с разъяснением и внушением.

Применяя **увещание** как воспитательный метод, педагог проектирует в личности воспитанника положительное, вселяет веру в лучшее, в возможность достигнуть высоких результатов. Педагогическая эффективность увещания также зависит от авторитета воспитателя, его личных нравственных качеств, убежденности в правоте своих слов и действий. Опора на положительное, похвала, обращение к чувствам собственного достоинства, чести создают необходимые предпосылки для почти безотказного действия увещания даже в очень сложных ситуациях.

Лекция – систематизированное изложение проблемы, она используется как метод воспитания у старшеклассников. Требования, предъявляемые к лекции: информированность, научная обоснованность, доступность, эмоциональность, убедительность. Жизненные сферы, являющиеся источниками для выбора тем лекций: социальная жизнь, нравственная, эстетические проблемы, общения, конфликты и т.д.

Беседа – метод систематического и последовательного обсуждения проблем, предполагающий участие обеих сторон – воспитателя и воспитанников. В практике школьного воспитания используются плановые и внеплановые беседы. Первые намечаются классным руководителем заранее, к ним ведется подготовка, а вторые возникают стихийно, рождаются течением школьной и общественной жизни.

Требования к беседе:

- 1) должна иметь проблемный характер;
- 2) иметь опору на реальный опыт детей;
- 3) должны быть сопоставлены все точки зрения;
- 4) должна помочь детям самим прийти к правильному выводу.

В младших классах структура беседы строится индуктивным путем, т.е. от анализа конкретных фактов, их оценки – до обобщения и самостоятельного вывода. В старших классах, наоборот, от общего – к частному, беседа строится дедуктивным путем.

Диспут – спор на разные темы, волнующие воспитанников. Проводят в старших классах. Диспуты – это живые, горячие споры на разные темы, волнующие воспитанников. Диспуты проводятся в средних и старших классах на политические, экономические, культурные, эстетические, правовые темы. Диспуты ценны тем, что убеждения вырабатываются при столк-

новении и сопоставлении различных точек зрения. В основе диспута – спор, борьба мнений. Чтобы диспут дал хорошие результаты, к нему нужно готовиться. К диспуту вырабатываются 5 – 6 вопросов, требующих самостоятельных суждений. Участников диспута заранее знакомят с этими вопросами. Выступления должны быть живыми, свободными, краткими. Цель диспута – не вывод, а процесс. Педагог помогает ученикам дисциплинировать мысль, придерживаться логики доказательств, аргументировать свою позицию.

Пример. Действие метода примера основано на том, что явления, воспринимаемые зрением, быстро запечатлеваются в сознании. Пример действует на уровне первой сигнальной системы, а слово – второй сигнальной системы. Психологической основой примера служит подражательность. Структура восприятия образца для подражания:

- 1) непосредственное восприятие конкретного образца действия другого лица;
- 2) формирование желания действовать по образцу;
- 3) синтез самостоятельных, подражательных действий, проявляется в приспособлении поведения к поведению кумира.

Характер подражательности меняется с возрастом и по мере накопления социального опыта. Младшие школьники берут готовые образцы, подражательность подростков носит избирательный характер и более самостоятельна. В юности это свойство опирается на активную внутреннюю работу.

3. Методы организации деятельности и формирования опыта поведения

Воспитание должно формировать требуемый тип поведения. Не понятия, убеждения, а конкретные дела, поступки характеризуют воспитанность личности. Все методы этой группы основаны на практической деятельности детей, которая является источником воспитания:

- 1) деятельность воспитывает, если она личностно значима для детей, имеет «личностный смысл»;
- 2) позиция учеников должна быть активной, и их функции должны меняться – все проходят роли исполнителей и организаторов;
- 3) руководство деятельностью детей должно быть гибким, соответствующим педагогической ситуации (рис. 5).

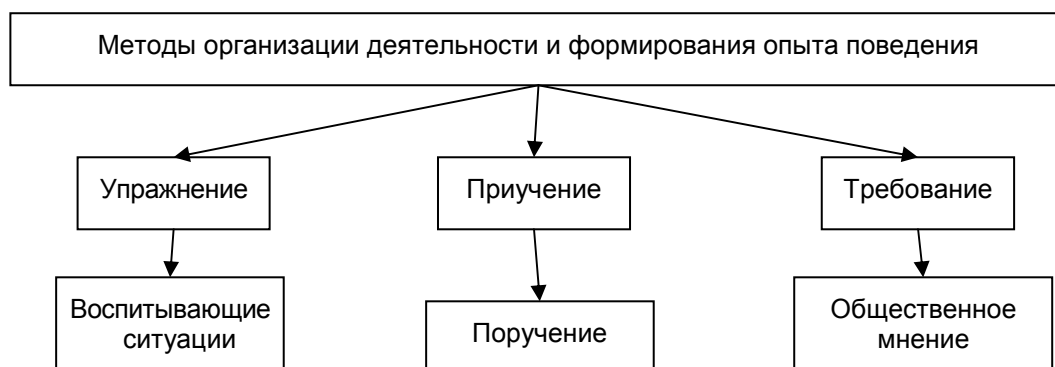


Рис. 5. Методы организации деятельности и формирования опыта поведения

Упражнение – многократное повторение и совершенствование способов действий как устойчивой основы поведения. Результат упражнений – устойчивые качества личности – навыки и привычки.

Эффективность упражнений зависит от следующих условий:

- 1) системы упражнений;
- 2) доступности упражнений;
- 3) объема упражнений;
- 4) частоты повторений;
- 5) контроля и коррекции;
- 6) личностных особенностей воспитания;
- 7) места и время выполнения упражнений;
- 8) сочетания индивидуальных, групповых и коллективных форм упражнения;
- 9) мотивации и стимулирования упражнений;
- 10) количества повторений (чем чаще и больше упражнений выполняется, тем выше уровень развития качеств, формируемых с их помощью).

Чем сложнее качество, тем больше упражнений необходимо выполнить для выработки устойчивой привычки. Количество упражнений для каждого человека индивидуально. Упражнение опирается на приучение, тесно связано с ним и реализуется через поручение, выполнение роли в общей деятельности.

Приучение – организация регулярного выполнения детьми действий с целью превращения их в привычные формы поведения. Это интенсивно выполняемое упражнение. Приучение эффективно на ранних этапах развития. Его применяют тогда, когда необходимо быстро и на высоком уровне

сформировать требуемое качество. Нередко приучение сопровождается болезненными процессами, вызывает недовольство. Условия правильного применения приучения следующие:

- 1) ясное представление о цели воспитания у самого воспитателя и воспитанников;
- 2) приучая, надо четко и ясно формулировать правило;
- 3) необходимо показывать, как выполняются действия, и результаты этих действий;
- 4) приучение требует постоянного контроля. Контроль должен быть благожелательным, заинтересованным, но неослабным и строгим, обязательно сочетаться с самоконтролем;
- 5) значительный педагогический эффект дает приучение в игровой форме.

Поручение – форма приучения, при которой школьника в свободной форме приучают к положительным поступкам (посетить больного, изготовить игрушки). При ее использовании не нужно детальное объяснение поручения, ребенок должен сам выбирать оптимальный способ выполнения. Контроль может иметь различные формы: проверки в процессе выполнения, отчета о выполнении работы и т.д. Заканчивается проверка оценкой качества выполненного поручения.

Требование – предъявляется к выполнению определенных норм поведения, правил, законов, традиций, принятых в обществе и в его группах. Требование может выражаться как совокупность норм общественного поведения, как реальная задача, как конкретное задание, как конкретное указание о выполнении какого-либо действия.

Требования могут быть: прямые – вид приказания, указания, инструкции, отличаются решительным тоном; косвенные – предъявляются в виде просьбы, совета, намека. По форме предъявления это могут быть: требование-совет, требование-игра, требование-доверие, требование-просьба и т.д. По реакции: позитивные требования, негативные требования. По способу предъявления: непосредственные требования, опосредованные требования.

Общественное мнение – это выражение группового требования. Оно используется в различных коллективах при оценке поступков. Педагог должен формировать здоровое общественное мнение, стимулируя выступления учащихся с оценкой их деятельности.

Воспитывающие ситуации – это обстоятельства затруднения, выбора, толчка к действию. Они не должны быть надуманными. Они отра-

жают жизнь со всеми ее противоречиями и сложностями. Их функция – создать условия сознательной активной деятельности, в которой проверяются сложившиеся и формируются новые нормы поведения, ценности. Это могут быть ситуации конфликта в группе, выбора правильного решения.

4. Методы стимулирования поведения и деятельности

Сущность этой группы методов состоит в побуждении к социально одобряемому поведению. Психологической основой этих методов является переживание, самооценка школьника, осмысление поступка, вызванные оценкой учителя или товарищей (рис. 6).

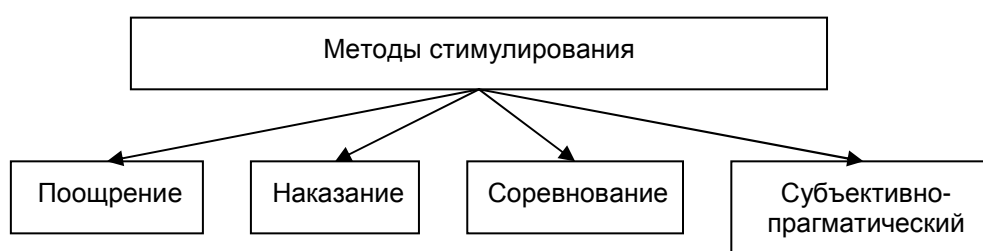


Рис. 6. Методы формирования сознания

Поощрение – выражение положительной оценки действий воспитанников, признание качеств, поступков, поведения школьников. Оно вызывает чувство удовлетворения, уверенности в своих силах, положительную самооценку, стимулирует ученика к улучшению его поведения.

Формы поощрения – похвала, одобрение, благодарность, награждение, премия и т.д.

Требования, предъявляемые к поощрению:

- 1) одобрять не только результат, но и мотив, и способ деятельности;
- 2) поощрение не должно противопоставлять воспитанника остальным членам коллектива. Хвалить нужно всех;
- 3) выбирая поощрение, нужно знать меру;
- 4) осуществление личностного подхода к отстающим школьникам;
- 5) справедливость.

Наказание – выражение отрицательной оценки, осуждение действий и поступков, противоречащих нормам поведения. Принято считать интенсивность наказаний критерием гуманизации воспитательной системы. Виды наказания:

- 1) наложение дополнительных обязанностей;
- 2) лишение или ограничение определенных прав;
- 3) выражение морального порицания, осуждения.

Формы наказания:

- неодобрение, замечание, порицание, предупреждение, обсуждение на собрании;
- взыскание, отстранение от занятий, вызов на педагогический совет;
- перевод в другую школу, исключение из школы.

Условия, определяющие эффективность наказания:

- 1) сила наказания увеличивается, если оно исходит от коллектива;
- 2) не рекомендуется использовать групповые наказания;
- 3) если решение принято, то нарушитель должен быть наказан;
- 4) если наказание понятно ученику, он считает его справедливым, то оно действенно;
- 5) нельзя оскорблять воспитанника;
- 6) не всякое нарушение наказывается;
- 7) индивидуализация, личностная направленность наказания.

Наказание требует педагогического такта, хорошего знания возрастной психологии, а также понимания того, что одними наказаниями делу не помочь. Потому наказание применяется только в комплексе с другими методами воспитания.

Соревнование – это метод направления естественной потребности учащихся к соперничеству и приоритету в воспитании нужных человеку и обществу качеств. Соревнуясь между собой, ученики быстро осваивают опыт общественного поведения, развивают физические, нравственные, эстетические качества.

Организация соревнования – основа его эффективности. Определяются цели и задачи соревнования, составляется программа, разрабатываются критерии оценок, создаются условия для проведения соревнования, подведения итогов и награждения победителей. Соревнование должно быть достаточно трудным, увлекательным. Механизм подведения итогов и определения победителей лучше сделать наглядным. Должны быть установлены содержание и направленность соревнования.

Все методы, приемы и средства воспитания применяются во взаимосвязи. Их различное сочетание возможно в контексте как комплекса, так и отдельной воспитательной ситуации, при этом большое значение имеет правильный **выбор методов и приемов**.

Выбор наилучшего метода – это поиск оптимального пути воспитания (оптимальный – наиболее выгодный путь, позволяющий быстро и с разумными затратами достичь намеченной цели).

Общие причины, определяют выбор методов воспитания:

1. Цели и задачи.
2. Содержание воспитания.
3. Возрастные особенности воспитания.
4. Уровень сформированности коллектива.
5. Индивидуальные и личностные особенности воспитанников.
6. Условия воспитания (материальные, психофизиологические, санитарно-гигиенические, стиль руководства, микроклимат в коллективе).
7. Средства воспитания.
8. Уровень педагогической квалификации воспитателя.
9. Время воспитания.
10. Ожидаемые последствия.

Таким образом, одни и те же воспитательные задачи могут быть решены разными способами. Эффективность их решения зависит от многих факторов, но в первую очередь – от логики совокупного применения методов, приемов и воспитательных средств; индивидуально-личностных особенностей воспитанника и воспитателя; условий и обстоятельств, в которых осуществлялся воспитательный акт.

Вопросы и задания

1. Что понимают под методами воспитания?
2. Как содержательно проявляются методы воспитания на практике?
3. Какова взаимообусловленность и взаимосвязь различных методов воспитания? Ответ обоснуйте. От чего зависит их выбор?
4. Есть ли универсальные методы и средства воспитания?
5. Приведите примеры воспитательных методов и приемов и проанализируйте их отличительные признаки.
6. Что используют в качестве воспитательных средств?
7. Как понимают «формы воспитательной работы»?
8. Разработайте структурно-логическую схему процесса воспитания (компоненты, закономерности, принципы, методы и средства).

Напишите сочинение-рассуждение по одному из предложенных ниже тезисов

Одни педагоги считают, что без наказания воспитывать невозможно, а другие полагают, что воспитание возможно и без наказания. Ваше мнение?

Некоторые педагоги считают, что наказывать трудом нельзя. Другие полагают, что можно. Ваше мнение?

Иногда педагоги ставят детям «неудовлетворительно» за поведение в «профилактических целях». Правильно ли это?

Темы для рефератов

1. Реализация принципа личностного подхода в условиях протекания возрастного кризиса у подростков.

2. Осуществление преемственности в методах воспитания на различных этапах возрастного развития школьников.

Тесты для самопроверки

1. Заполните пропуски

Методы воспитания – это _____ достижения заданной _____ воспитания.

Прием воспитания – это _____ общего метода воспитания, _____ воздействие, _____ улучшение.

Средство воспитания – это _____ приемов воспитания.

В структуре метода выделяются _____ и _____.

2. Из перечисленных понятий выберите те, которые обозначают методы формирования сознания личности:

1) авторитет учителя, 2) этические беседы, 3) рассказ, 4) лекция, 5) общественное мнение, 6) наказание, 7) соревнование, 8) гласность, 9) разъяснение, 10) объяснение, 11) увещание, 12) внушение, 13) поручение, 14) инструктаж, 15) пример, 16) справедливость, 17) нотация, 18) контроль, 19) диспут, 20) доклад.

3. Выделите методы, относящиеся к группе методов организации деятельности и формирования опыта общественного поведения:

1) лекция; 2) беседа; 3) упражнение; 4) диспут; 5) педагогическое требование; 6) приучение; 7) поощрение; 8) увещание; 9) разъяснение; 10) пример; 11) поручение; 12) общественное мнение; 13) дискуссия; 14) воспитывающие ситуации; 15) рассказ; 16) соревнование; 17) наказание.

4. Какие требования характерны: I – для этического рассказа; II – для разъяснения; III – для увещания:

1) соответствие опыту ученика; 2) иллюстрации; 3) обстановка; 4) мастерство воспитателя; 5) авторитет воспитателя; 6) переживание слушателями; 7) внушение; 8) форма обращения; 9) своевременность; 10) применение аллегорий.

5. Классный руководитель хотел, чтобы его ученики умели себя вести в различных ситуациях. С этой целью он провел в классе несколько бесед о внешнем виде и хороших манерах. Ребята с большим вниманием слушали своего классного руководителя, задавали много вопросов. Но вскоре педагог с огорчением отметил, что никаких изменений в поведении семиклассников не произошло. Почему:

- 1) ребята не все поняли и запомнили;
- 2) жизнь, поведение других людей не вызывали у школьников желания улучшить свое поведение;
- 3) не было наглядного примера;
- 4) жизнь, практика отношений не требуют искоренения плохих привычек;
- 5) в классе нет примеров для подражания, они не выделены и не указаны.

6. Отметьте требования, характерные: а) для этической беседы; б) для диспута:

1) наличие плана; 2) название темы; 3) проблемность; 4) наличие сценария; 5) соответствие уровню развития школьников; 6) соответствие эмоциональному опыту; 7) сопоставление всех точек зрения; 8) видение ситуации самим учеником; 9) борьба мнений; 10) определенность выводов; 11) тщательная подготовка; 12) знание аудитории; 13) мастерство педагога; 14) уверенное руководство; 15) убедительность.

Ответ: а – _____; б – _____.

7. Установите соответствие

Виды наказаний	Характеристика
1) словесное осуждение	а) перевод из класса в класс, из школы в школу; крайняя мера – исключение
2) ограничение в правах	б) испортил – почини; плохо сделал – переделай
3) изменение отношения к детям	в) замечания, порицания, просьба встать из-за стола, парты
4) форма естественных последствий	г) лишение удовольствия

Ответ: 1 – _____; 2 – _____; 3 – _____; 4 – _____.

8. Укажите общие условия, определяющие выбор методов воспитания:

1) коллективизм; 2) цели и задачи воспитания; 3) трудовое воспитание; 4) содержание воспитания; 5) возрастные особенности школьников; 6) эстетическое воспитание; 7) уровень сформированности коллектива; 8) индивидуальные особенности школьников; 9) условия воспитания; 10) профориентация; 11) систематичность; 12) комплексный характер воспитания; 13) средства воспитания; 14) уровень педагогической квалификации; 15) время; 16) демократизация школы; 17) ожидаемые последствия; 18) пожелания родителей воспитанников; 19) требовательность; 20) дифференциация воспитания; 21) нравственное воспитание.

УЭ-3. КЛАССНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

1. Классный руководитель в школе, специфика его работы.
2. Основные функции и обязанности классного руководителя .
3. Формы работы классного руководителя.

Литература – [6, 10, 18, 19, 28, 30, 31, 37, 43].

1. Классный руководитель в школе, специфика его работы

Работа классного руководителя – целенаправленная, системная, планируемая воспитательная деятельность, строящаяся на основе личностно-ориентированного подхода с учетом актуальных задач, стоящих перед педагогическим коллективом школы. **Цель** деятельности классного руководителя – создание условий для саморазвития и самореализации личности обучающегося, его успешной социализации в обществе.

По мнению В.А. Сластенина, учитель, вовлеченный в воспитательную систему самой логикой действительности, поставлен перед необходимостью решения бинарных групп педагогических **задач**:

- аналитическо-рефлексивные задачи, т.е. задачи анализа и рефлексии целостного педагогического процесса, его элементов, возникающих затруднений и др.;
- конструктивно-прогностические задачи, т.е. задачи построения целостного педагогического процесса в соответствии с общей целью профессионально-педагогической деятельности, прогнозирования результатов и последствий принимаемых решений;

- организационно-деятельностные задачи – задачи реализации различных вариантов учебно-воспитательного процесса, сочетания многообразных видов педагогической деятельности;
- оценочно-информационные задачи, т.е. задачи сбора, обработки и хранения информации о состоянии и перспективах развития педагогической системы, ее объективной оценки;
- коррекционно-регулирующие задачи, т.е. задачи коррекции протекания педагогического процесса, установления необходимых коммуникативных связей, их регуляция и поддержка.

Специфика реализации указанных задач в деятельности классного руководителя обусловлена его должностным статусом. Возможны следующие варианты должностного статуса классного руководителя в общеобразовательных школах.

Классный воспитатель работает на полную учительскую ставку. Целесообразно совмещать классное руководство с преподаванием учебного предмета в этом же классе. Введение должности классного воспитателя целесообразно в тех классах, где большинство детей нуждаются в особой индивидуальной педагогической поддержке.

Наиболее распространенной является должность **классного руководителя**, которая материально подкрепляется доплатой к основной учительской ставке. Целесообразно использовать доплату за классное руководство с учетом возраста учащихся, качества работы и профессионализма педагога, особенностей детского коллектива.

В старших классах возможно **кураторство**, особенно в тех случаях, когда учащиеся готовы взять на себя ряд организаторских функций педагога.

В профессиональной школе основные задачи классного руководителя реализуются также **мастером производственного обучения**, который в соответствии со своими служебными обязанностями организует воспитательную работу с учащимися, координирует работу с родителями, воспитателями общежитий и другими участниками педагогического процесса.

Существенно отличается деятельность классного руководителя в **сельской школе**. Знание личностных особенностей, бытовых условий жизни, отношений в семьях обеспечивает возможность индивидуального подхода к каждому ребенку и его семье. Воспитательная работа классных руководителей в сельской школе должна быть направлена на повышение культурного уровня детей, подготовку их к жизни в условиях рыночных отношений, на преодоления дефицита общения сельских школьников, воспитание хозяина своей земли. В малочисленной сельской школе организа-

ция воспитательной работы по классам, где обучаются несколько человек, становится неэффективной. В таких школах целесообразно создание разновозрастных объединений (8 – 15 человек) и замена классных руководителей воспитателями разновозрастных отрядов.

2. Основные функции и обязанности классного руководителя

Классный руководитель осуществляет следующие **функции**:

- когнитивно-диагностическая – (от лат. *cognitio* – знание, познание; *diagnos* – определение). Она связана с необходимостью всестороннего изучения особенностей развития и поведения учащихся и определения уровня их воспитанности в целях учета этих особенностей в процессе внеклассной работы и осуществления индивидуального подхода к их обучению и воспитанию. Классному руководителю необходимо знать состояние здоровья учащихся и физического развития, условия домашнего воспитания, характер их обучаемости и воспитуемости, межличностные контакты и участие в организуемой деятельности, проявляемые склонности, способности и интересы, отношение к учебной работе и динамику успеваемости;
- организаторско-стимулирующая – она обуславливается тем, что участие школьников во внеклассной работе в известной мере является добровольным делом. Главное здесь – умение классного руководителя организовать внеклассную работу таким образом, чтобы она увлекала учащихся высокой содержательностью, разнообразием, свежестью форм, постоянным поиском новых подходов к ее проведению;
- объединительно-сплачивающая – эта функция вытекает из того, что действенным фактором воспитания является сплочение учащихся, здоровый психологический микроклимат в классе, товарищеское общение, забота друг о друге, влияние ученического коллектива;
- координирующая – обусловлена необходимостью согласования педагогических усилий по обучению и воспитанию учащихся и осуществления единого подхода к детям. Такую работу необходимо проводить также с родителями учащихся и привлекать их к совместной со школой воспитательной работе;
- личностно-развивающая – ее осуществление требует придания проводимой воспитательной работе действенного педагогического влияния на развитие личностных качеств учащихся – стимулирование их потребностно-мотивационной сферы, учебно-познавательной активности, нравственное и эстетическое формирование, развитие творческих способностей и задатков, утверждение достоинства в межличностном общении и т.д.

В круг обязанностей классного руководителя входят координация деятельности и налаживание взаимоотношений четырех ведущих коллективов – детского воспитательного, учителей, работающих с классом, родителей и трудового (базового предприятия). В детском коллективе классный руководитель способствует организации ученического самоуправления, установлению деловых отношений ответственной зависимости, развитию отношений по интересам. Он взаимодействует с детьми на основе уважения, взаимной требовательности, внимательности, сочувствия, взаимопомощи и справедливости. С коллективом учителей, работающих в классе, классный руководитель обменивается информацией, договаривается о единых действиях, требованиях и совместных формах работы. Взаимодействие с родительским коллективом строится на обмене информацией, единстве требований, осуществлении родительского педагогического всеобуча, участии родителей в отдельных формах педагогической работы с детьми. Отношения с трудовым коллективом организуются как шефские, деловые и свободного общения.

Классный руководитель работает под непосредственным руководством директора школы и его заместителей. Администрация в лице директора и его заместителей руководит классом в основном опосредованно, то есть через педагогический коллектив, опираясь, в первую очередь, на институт классных руководителей. При этом главная роль администрации – координация. Именно администрация обеспечивает оптимальность учебного процесса, организует контроль над деятельностью педагогов.

Взаимодействуя с учителями-предметниками, классный руководитель исполняет роль организатора и координатора педагогической работы с учащимися и коллективом. Он знакомит учителей с результатами изучения детей и классного коллектива, привлекая классный коллектив и учителей, работающих в классе, к обсуждению программы педагогической помощи ребенку и его семье. Классный руководитель привлекает учителей-предметников к планированию и организации внеучебной работы в классе, способствует закреплению знаний и умений, приобретенных учащимися на уроке и во внеучебной деятельности, проводит совместную работу с учителями по развитию познавательных и профессиональных интересов школьников, привлекает учителей к подготовке и проведению собраний с родителями. Классный руководитель регулирует отношения учителей и родителей. Он информирует педагогов о состоянии воспитания, особенностях воспитания в семье, организует встречи родителей с учителями-предметниками с целью обмена информацией об успехах обучения и воспитания ребенка.

Работая совместно с психологом, классный руководитель получает своевременную информацию о детях – их интересах, увлечениях, проблемах, страхах и переживаниях. Опираясь на полученные результаты анкетирования, наблюдений, тестирования, он получает возможность выбрать наиболее подходящую и продуктивную форму воспитательной работы с детьми.

3. Формы работы классного руководителя

Воспитательный процесс, как любое социально-психологическое и культурологическое явление, имеет определенную форму. *Форма воспитательного процесса* – это доступный внешнему восприятию образ взаимодействия детей с педагогом, сложившейся благодаря системе используемых средств, выстраиваемых в определенном логическом порядке.

Можно различать формы:

- по видам деятельности – учебная, трудовая, спортивная, художественная;
- по способу влияния педагога – непосредственные и опосредованные;
- по времени проведения – кратковременные (от нескольких минут до нескольких часов); продолжительные (от нескольких дней до нескольких недель); традиционные (регулярно повторяющиеся);
- по времени подготовки – формы работы, проводимые с учащимися без включения их в предварительную подготовку, а также формы, предусматривающие предварительную работу, подготовку учащихся;
- по субъекту организации – организаторами детей выступают педагоги, родители и другие взрослые; деятельность организуется на основе сотрудничества; инициатива и ее реализация принадлежат детям;
- по результату: результат – информационный обмен; результат – выработка общего решения (мнения); результат – общественно значимый продукт;
- по числу участников – индивидуальные (воспитатель – воспитанник); групповые (воспитатель – группа детей); массовые (воспитатель – несколько групп, классов).

Реализуя воспитательные функции, классный руководитель осуществляет *выбор форм* работы с учащимися. К выбору форм работы классный руководитель должен подходить творчески, с учетом условий жизни школы, возможностей и особенностей детей, содержания детской жизни, которую предстоит вместе с детьми осмысливать, анализировать, обобщать и корректировать.

Формы работы классного руководителя определяются также исходя из педагогической ситуации, сложившейся в школе, в данном классе, и традиционного опыта воспитания. В поисках формы педагог исходит из содержания: отбирает оптимальное средство, которое бы наилучшим образом несло на себе нагрузку внешнего оформления идеи. Ребенок же от формы идет к содержанию – он воспринимает внешнее, продвигаясь к сути; он увлекается формой, чтобы потом принять идею.

Долголетняя практика воспитания детей в школе выработала и отшлифовала ряд традиционных форм воспитательной деятельности, которые прошли проверку временем и сохранили свои внутренние педагогические потенции. К таким традиционным формам относятся школьный театр, художественные конкурсы, олимпиады, дискуссии, турниры, вечера отдыха, школьные лектории, танцевальные вечера, юбилейные торжества, трудовой десант, школьный пресс-центр, экскурсии, школьные праздники, соревнования. Их широкая традиционность объясняется обращением педагогов к средствам, несущим в себе наивысшие ценности – истину, добро, красоту, искусство, науку, мораль, игру, общение, труд, познание. В практике воспитания каждая из названных форм выступает в своем вариативном виде, и модификации форм иногда очень не похожи друг на друга. Например, дискуссия принимает свои вторичные формы – круглый стол, разговор при свечах, конверт дружеских вопросов, сократовская беседа, разброс мнений и другие.

Практические занятия

ПЛАНИРОВАНИЕ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

1. Понятие о планировании. Требования к планам.
 2. Виды планов.
 3. Организация планирования воспитательной работы в школе.
- Литература – [6, 9, 10, 14, 21, 31, 32].

1. Понятие о планировании. Требования к планам

Результативность и эффективность воспитательной работы в значительной мере предопределяются планированием. **План** – это документ, указывающий содержательные ориентиры деятельности, определяющий ее порядок, объем, временные границы.

План выполняет следующие **функции**:

- направляющую;
- прогнозирующую;
- координирующую;
- контрольную.

К плану предъявляется целый ряд **требований**:

- 1) целенаправленность плана;
- 2) ориентация на реализацию потребностей и интересов детей, на их развитие;
- 3) план – это результат совместного творчества педагогов, учащихся, родителей;
- 4) связь воспитательного процесса с жизнью общества, практической деятельностью детей, что означает создание условий для применения школьниками на практике знаний, полученных на уроке, во внеурочное время, отражение основных событий страны в жизни коллектива, включение детей в активную деятельность;
- 5) ориентация на комплексный характер плана, что предполагает разнообразие содержания и форм работы, направленных на развитие многообразных интересов и способностей детей; положительное влияние на разные стороны, свойства личности; включение в разные виды деятельности; целостность воздействия на сознание, чувства, поведение детей;
- 6) создание условий для выбора учащимися различных видов, форм деятельности, своей позиции в планируемой работе;
- 7) необходимость обеспечения при планировании преемственности содержания и форм деятельности – исключение неоправданного дублирования, учет предыдущего опыта, видение перспектив в работе;
- 8) конкретность и целесообразность плана, обоснованность планируемой работы;
- 9) реальность и разумная насыщенность плана.

Источниками планирования воспитательной работы выступают воспитательные и организационно-педагогические задачи; материалы, советы и рекомендации педагогической и методической литературы по воспитательной работе; передовой опыт страны, города, школы; возможности родителей, общественности; воспитательный потенциал социального окружения школы (предприятий, культурных учреждений); традиционные праздники, события, даты, связанные с жизнью страны, города, села; традиции школы; дела, проводимые ближайшими культурными учреждениями; предложения педагогов, учащихся, родителей.

2. Виды планов

Планы по содержанию, структуре, форме очень разнообразны. Их можно классифицировать по разным основаниям:

1. По охвату содержания – комплексный план – планируется деятельность во всех направлениях и видах; тематический план – планируется одно направление или вид деятельности (план работы с родителями, план профориентации); предметный план – планируется одно конкретное дело (план конференции).

2. По длительности планируемого периода – перспективный план (до 5 лет); годовой план; этапный план (на четверть); ежемесячный; оперативный.

3. В зависимости от субъекта планирования – индивидуальный; коллективный.

4. По масштабу планирования – общешкольные планы; планы первичных коллективов.

Основным документом в работе классного руководителя является план на учебный год. Рекомендуются следующие разделы этого плана:

1. Анализ воспитательной работы в классе за истекший период.
2. Задачи воспитательной работы на новый учебный год.
3. Работа с коллективом учащихся.
4. Взаимодействие с педагогическим коллективом.
5. Работа с семьей, общественностью.

В практике не существует общепринятой формы и структуры плана. Возможны несколько вариантов форм плана, каждый из которых обладает достоинствами и недостатками. Однако важно, чтобы план позволял видеть цели и задачи работы, текущие и перспективные дела, вносить коррективы, а также отражать взаимодействие участников педагогического процесса. Так, например, содержание и формы работы с ученическим коллективом могут быть представлены следующим образом (табл. 3).

Таблица 3

Раздел плана работы классного руководителя с ученическим коллективом

Задача	Основные мероприятия	Дата	Ответственные	Отметка о выполнении

Целесообразно использовать и такую структуру плана, которая предусматривает планирование работы не только с учащимися, но и с педагогами класса, школы и родителями (табл. 4).

Таблица 4

Раздел плана работы классного руководителя

Задача	Основные мероприятия	Работа с учащимися	Работа с родителями	Работа с педагогами

Может также использоваться форма, предполагающая соединение в себе перспективного, календарного и текущего планирования (табл. 5).

Таблица 5

Раздел плана работы классного руководителя по направлениям

Направление работы классного руководителя	Работа с ученическим коллективом	Работа с родителями, семьей	Работа с педагогами, общественностью
Неделя			
Общение			
Здоровье			
Учение			
Досуг			

Целесообразно составление плана индивидуальной работы с учащимися, что возможно, когда классный руководитель освобожден от учебной работы, занимает полную ставку и имеет время для целенаправленной работы с каждым ребенком.

Приступая к планированию, необходимо помнить о том, что этот процесс длительный. Классный руководитель должен предвидеть далекие перспективы и магистральные пути развития системы педагогической работы с классом, учитывать возможности родителей и общественности, изменения, которые ожидаются в окружении школы, района, города, страны.

3. Организация планирования воспитательной работы в школе

Планирование – это процесс моделирования деятельности на какой-то период времени, когда педагог представляет мысленно модель своей работы – содержательную, организационную, структурную. Можно выделить несколько этапов планирования:

1) **подготовительный** – определение предмета и отрезка времени, структурирование предмета;

2) **аналитический** – анализ результатов и имеющегося опыта, диагностика, обобщение результатов анализа;

3) **моделирующий** – целеполагание, коллективное планирование, выбор содержания и средств, прогноз результатов, распределение событий во времени;

4) **заключительный** – выбор структуры плана и его оформление.

План – важная предпосылка успеха в воспитании школьников в том случае, когда он является итогом коллективного совместного творчества, поиска педагогов и учащихся, когда в основе планирования лежит тесное взаимодействие, заинтересованное сотрудничество воспитателей и воспитанников, старших и младших.

Руководящая роль классного руководителя в процессе планирования не означает, что детям отведена пассивная роль исполнителей. По мере развития коллектива и учащихся часть организаторских функций передается активу школьников, органам самоуправления детей. Характер и уровень взаимодействия педагогов и учащихся зависят от многих обстоятельств, прежде всего, возможности участия детей в планировании изменяются с возрастом учащихся. Главная задача педагогов – развить у детей интерес и потребность к коллективному поиску, обучить их совместной работе в процессе планирования.

В зависимости от условий взаимодействия классного руководителя и детей процесс планирования может проходить на нескольких уровнях:

- классный руководитель привлекает учащихся к планированию;
- планирование осуществляется совместно педагогом и детьми;
- педагог помогает школьникам в планировании.

Постепенно от класса к классу влияние педагогов становится более скрытым. В старших классах педагоги в основном становятся участниками работы или советчиками, а старшеклассники – организаторами планирования в разновозрастных коллективах, младших классах.

Содержание, формы, методы, характер взаимодействия взрослых и школьников зависят от вида планирования. Возможности массового и активного участия детей, роль педагогов, уровень взаимодействия педагогов и школьников отличаются при планировании перспективном и текущем, в школьном коллективе и первичном при планировании работы на каком-либо направлении. Учащиеся, педагоги, родители участвуют, прежде всего, в определении главных, ключевых дел, когда их усилия объединяются. Обсуждаются также перспективы по различным направлениям работы в школе, клубах, штабах, кружках.

Таким образом, целеполагание и планирование работы классного руководителя предусматривают организацию активной и творческой работы учащихся, родителей и учителей класса. Планирование, даже если оно осуществляется коллективно, это процесс индивидуального осмысления своей деятельности и творческого ее конструирования.

Вопросы и задания

1. Как изменились функции классного руководителя в современных условиях?
2. В чем выражается вариативность деятельности классного руководителя?
3. Что такое форма воспитательной работы?
4. Какие условия определяют выбор форм воспитательной работы?
5. Какие требования предъявляются к планированию воспитательной работы?
6. Назовите виды планов и опишите их взаимосвязь. Обоснуйте.
7. Самостоятельно разработайте проект плана работы класса на учебную четверть. Подготовьте его к защите.

Темы для рефератов

1. Развитие ученического самоуправления в коллективе класса.
2. Моделирование классным руководителем воспитательной системы класса.
3. Взаимодействие классного руководителя с детскими и молодежными объединениями и движениями.
4. Педагогический такт как мера воздействия учителя на учащихся.

УЭ-4. СОЦИАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

1. Понятие о социальном пространстве воспитательного процесса.
 2. Ученический коллектив в социальном пространстве воспитательного процесса.
 3. Педагогическое руководство коллективом.
- Литература – [1, 4, 5, 12, 13, 20, 24, 26, 30, 39].

1. Понятие о социальном пространстве воспитательного процесса

Любое явление жизни разворачивается в пространстве. Воспитательный процесс как социально-психологический феномен конструируется, располагается и развивается в социуме, имеющем свои пространственные рамки.

Социальное пространство воспитательного процесса – это протяженность социальных отношений, ежедневно разворачивающихся перед ребенком либо в образе слов, действий, поступков людей, либо в определенных образах вещей, интерьера, архитектуры, транспорта, аппаратов и прочего. Социальные отношения содержат в себе опыт, зафиксированный в традициях, материальных ценностях, искусстве, морали, науке; включают в себя достижения общечеловеческой культуры, отраженной в формах поведения, достижениях цивилизации, произведениях индивидуального творчества, стиле жизни; хранят в себе складывающиеся в настоящем социальные отношения.

Расположение ребенка в социальном пространстве опосредуется его принадлежностью к какой-либо социальной группе. Так, школьник входит в социальное школьное пространство благодаря тому, что он является учеником определенного класса. Социальное пространство влияет на человека через группу, а через нее он входит в социум и сам составляет часть социума.

В социуме ребенок проявляет и утверждает свое «Я», функционируя как социальное существо и в этом обретая социальную сущность. Социальное пространство не может выступать субъектом воспитательного процесса и ставить цель, однако именно через слагаемые социального пространства социум оказывает формирующее и развивающее влияние. Социальное пространство разворачивает перед подрастающим поколением все более широкий спектр социальных отношений через присутствие его в различных социальных группах. Чем динамичнее социальное пространство, тем богаче социальный опыт подрастающего ребенка.

Три условия определяют меру влияния социального пространства на личностное развитие:

1. Восприятие социального пространства может протекать либо на уровне предметном, либо на уровне отношенческом. Предметный уровень накапливает знания субъекта через восприятие им окружающего мира посредством органов чувств – зрения, слуха, обоняния, осязания и других. Но

данный уровень замыкается вокруг личности и только способствует выведению на уровень отношений с окружающим миром. Социальное пространство становится социальным для ребенка только тогда, когда оно воспринимается через отношение к самому себе, окружающим людям, вещам, природе, школе и т.д. Объектами, к которым у человека формируются определенные отношения, оказываются и вещи, которые его окружают, и люди, с которыми ему приходится общаться, и деятельность, в которую он вовлекается кем-то или выполняет по собственной инициативе, и явления природы, которые он наблюдает, и события в обществе, и все остальное, что составляет ту действительность, в которую он оказывается включенным.

2. Расширение социального пространства происходит как непосредственно, благодаря встречам с известными людьми, посещению выставок, музеев, так и опосредованно – благодаря техническим средствам, книгам, фотографиям, художественным произведениям, научным описаниям.

3. Новое социальное пространство осмысливается в его контекстном содержании: «Что это? зачем это? каковы последствия этого? чем в корне отлично это от того, что привычно и принято ребенком?»

Следовательно, осуществить воспитание в социальном пространстве – это значит признать все сферы жизни ребенка, перемещающегося из одной социальной группы в другую и попадающего в разновариантные системы социальных отношений, единой воспитательной идеей, ориентирующей воспитанника на наивысшие ценности общечеловеческой современной культуры.

2. Ученический коллектив в социальном пространстве воспитательного процесса

Слово «коллектив» происходит от латинского colligo, что в переводе на русский означает «объединяю», а латинское collectivus – «собирательный». В педагогической литературе коллективом называется объединение воспитанников, отличающееся рядом **важных признаков**:

1. Общая социально значимая цель. Цель коллектива совпадает с общественными целями, поддерживается обществом и государством, не противоречит господствующей идеологии, конституции и законам государства.

2. Общая совместная деятельность для достижения поставленной цели, общая организация этой деятельности.

3. Отношения ответственной зависимости. Между членами коллектива устанавливаются специфические отношения, отражающие не только единство цели и деятельности, но и единство связанных с ними переживаний и оценочных суждений.

4. Общий выборный руководящий орган. В коллективе устанавливаются демократические отношения. Органы управления коллективами формируются прямым, открытым избранием наиболее авторитетных членов коллектива.

Кроме названных признаков коллектив отличается и другими очень важными особенностями. Это характеристики, отражающие внутриколлективную атмосферу, психологический климат, отношения между членами коллектива. Одна из таких характеристик – сплоченность, характеризующая взаимопонимание, защищенность, «чувство локтя», причастность к коллективу. В хорошо организованных коллективах проявляются взаимопомощь и взаимоответственность, доброжелательность и бескорыстие, здоровая критика и самокритика, соревнование.

Таким образом, **воспитательный коллектив** – это такое объединение учащихся, жизнь и деятельность которого мотивируются здоровыми социальными устремлениями, в котором хорошо функционируют органы самоуправления, а межличностные отношения характеризуются высокой организованностью, ответственной зависимостью, стремлением к общему успеху, богатством духовных отношений и интересов, что обеспечивает свободу и защищенность каждой личности.

Выделяют несколько этапов (стадий) в развитии коллектива. Наиболее полно раскрыты **стадии развития коллектива** у А.С. Макаренко.

Первая стадия – становление коллектива (стадия первоначального сплочения). В это время коллектив выступает, прежде всего, как цель воспитательных усилий педагога, стремящегося организационно оформленную группу (класс, кружок и т.д.) превратить в коллектив, т.е. такую социально-психологическую общность, где отношения учеников определяются содержанием их совместной деятельности, ее целями, задачами, ценностями. Организатор коллектива – педагог, от него исходят все требования. Первая стадия считается завершенной, когда в коллективе выделился и заработал актив, воспитанники сплотились на основе общей цели, общей деятельности и общей организации.

На *второй* стадии усиливается влияние актива. Теперь уже актив не только поддерживает требования педагога, но и сам предъявляет их к членам коллектива, руководствуясь своими понятиями о том, что приносит

пользу, а что – ущерб интересам коллектива. Для второй стадии характерна стабилизация структуры коллектива. Коллектив в это время выступает уже как целостная система, в ней начинают действовать механизмы самоорганизации и саморегуляции.

Основная цель педагога на этой стадии – максимально использовать возможности коллектива для решения тех задач, ради которых этот коллектив создается. В общей атмосфере доброжелательности по отношению к каждому члену коллектива, высокого уровня педагогического руководства, стимулирующего положительные стороны личности, коллектив становится средством развития социально важных качеств личности.

Развитие коллектива на этой стадии связано с преодолением противоречий между коллективом и отдельными учениками, опережающими в своем развитии требования коллектива или, наоборот, отстающими от этих требований; между общими и индивидуальными перспективами; между нормами поведения коллектива и нормами, стихийно складывающимися в классе; между отдельными группами учеников с различными ценностными ориентациями и т.д. Поэтому в развитии коллектива неизбежны скачки, остановки, движения вспять.

Третья и последующие стадии характеризуют расцвет коллектива. На этом этапе более высокие требования учащиеся предъявляют к себе, чем к своим товарищам. Одно это уже свидетельствует о достигнутом уровне воспитанности, устойчивости взглядов, суждений, привычек. Если коллектив доходит до этой стадии развития, то он формирует целостную, нравственную личность. На этой стадии коллектив превращается в инструмент индивидуального развития каждого из его членов. Общий опыт, одинаковые оценки событий – основной признак и наиболее характерная черта коллектива на третьей стадии.

Между стадиями нет четких границ – возможности для перехода к последующей стадии создаются в рамках предыдущей. Каждая последующая стадия в этом процессе не сменяет предыдущую, а как бы добавляется к ней. Коллектив не может и не должен останавливаться в своем развитии, даже если он достиг очень высокого уровня. Поэтому некоторые педагоги выделяют *четвертую* и последующие стадии движения. На этих стадиях каждый школьник благодаря прочно усвоенному коллективному опыту сам предъявляет к себе определенные требования, выполнение нравственных норм становится его потребностью, процесс воспитания переходит в процесс самовоспитания.

Вопрос об отношениях коллектива и личности – один из ключевых, и в условиях демократизации воспитания соблюдение прав и свобод челове-

ка приобретает особую важность. Процесс включения ученика в систему коллективных отношений сложен, нередко противоречив. Прежде всего, необходимо отметить, что он глубоко индивидуален. В научных исследованиях выделены три наиболее распространенные **модели развития отношений** между личностью и коллективом:

- 1) личность подчиняется коллективу – конформизм;
- 2) личность и коллектив находятся в оптимальных отношениях – гармония;
- 3) личность подчиняет себе коллектив – нонконформизм.

В каждой из этих общих моделей выделяется множество линий взаимоотношений, например, коллектив отвергает личность, личность отвергает коллектив, сосуществование по принципу невмешательства и др.

3. Педагогическое руководство коллективом

Управлять ученическим коллективом – это значит управлять процессом его функционирования, использовать коллектив в качестве инструмента воспитания школьников с учетом той стадии развития, на которой он находится. Управление будет тем эффективнее, чем полнее учитываются особенности коллектива и его возможности самоуправления. Управление ученическим коллективом осуществляется в процессе:

- 1) сбора информации об ученическом коллективе и входящих в него школьников;
- 2) организации адекватных его состоянию воздействий, имеющих целью совершенствовать сам коллектив и оптимизировать влияние его на личность каждого отдельного ученика.

В практике педагогического управления коллективом школьников необходимо соблюдать следующие важные правила:

1. Разумно сочетать педагогическое руководство с естественным стремлением учеников к самостоятельности, независимости, желанием проявить свою инициативу и самодеятельность. Строго дозировать педагогическое воздействие, внимательно следя за ответной реакцией школьников.

2. Начиная как единоличный организатор коллектива на первой стадии его развития, педагог постепенно меняет тактику управления, развивает демократию, самоуправление, общественное мнение и на высших стадиях развития коллектива вступает в отношения сотрудничества с воспитанниками.

3. Высокой эффективности коллективного воспитания классный руководитель добивается лишь тогда, когда он опирается на коллектив учителей, работающих в этом классе, включает коллектив класса в обще-школьную деятельность и сотрудничество с другими коллективами, поддерживает тесную и постоянную связь с семьей.

4. Показатель правильного руководства – наличие в коллективе общего мнения по всем вопросам жизни класса. Коллектив усиливает и ускоряет формирование необходимых качеств – пережить все ситуации каждый воспитанник не может, опыт товарища, коллективное мнение должны убедить его и выработать необходимую линию общественного поведения.

5. Положение ученика в коллективе зависит не только от особенностей самого школьника, но и от норм и стандартов принятых в коллективе отношений. Один и тот же ученик в одном коллективе может оказаться в благоприятном, а в другом – в неблагоприятном положении. Поэтому надо создавать временные коллективы, переводить неблагополучных учеников в тот коллектив, где они могут получить более высокий статус.

Следовательно, методика создания и воспитания ученического коллектива базируется на двух условиях: во-первых, нужно вовлекать всех учащихся в разнообразную и содержательную совместную деятельность и, во-вторых, необходимо организовать и стимулировать эту деятельность таким образом, чтобы она сплачивала и объединяла учащихся в дружный и работоспособный коллектив.

Практические занятия

РОЛЬ И МЕСТО СЕМЬИ В СОЦИАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

1. Понятие, сущность и функции семьи.
 2. Концептуальные основы семейного воспитания.
 3. Взаимодействие семьи и школы в воспитании школьников.
- Литература – [5, 11, 20, 34, 36, 37, 40, 41].

1. Понятие, сущность и функции семьи

Семья – малая социально-психологическая группа, основанная на браке и/или кровном родстве, члены которой объединены совместным проживанием и ведением домашнего хозяйства, эмоциональной связью, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью.

Выделяют следующие **функции семьи**, которые касаются, прежде всего, воспитания и развития ребенка.

Репродуктивная функция обусловлена необходимостью продолжения человеческого рода.

Экономическая и хозяйственно-бытовая функции – семья всегда являлась основной хозяйственной ячейкой общества, так же как всегда существовало накопление имущества, приобретение собственности, приватизация жилья, наследование и т.д.

Рекреационная и психотерапевтическая функции – семья должна быть той нишей, где человек мог бы чувствовать себя абсолютно защищенным, быть принятым, несмотря на его статус, внешность, жизненные успехи, финансовое положение и т.д.

Фелицитологическая функция – создание условий для счастья каждого члена семьи.

Регулятивная функция – регулируются отношения внутри семьи, с другими людьми, со всем обществом.

Воспитательная функция – формирование личности ребенка и развитие его способностей; систематическое воспитательное воздействие на каждого члена семьи в течение всей его жизни; влияние детей на родителей, побуждающее их к самовоспитанию и изменению их поведения.

Функция первичной социализации или социальная функция – семья является первой и главной социальной группой, которая активно влияет на формирование личности ребенка и наиболее полно соответствует требованиям постепенного приобщения ребенка к социальной жизни и поэтапного расширения его кругозора и опыта.

В зависимости от различных оснований классификации выделяют разные типы семей:

- *по типу главенства* – матриархальные, патриархальные, эгалитарные (отношения основаны на равенстве, партнерстве, демократизме).
- *по устойчивости семейных отношений* – гармоничные; распадающиеся; распавшиеся; неполные;
- *по признаку полноты семьи* – полные; неполные; внебрачные.

Каждую из категорий семей характеризуют протекающие в ней социально-психологические явления и процессы, присущие ей брачно-семейные отношения, включающие психологические аспекты предметно-практической деятельности, круг общения и его содержание, особенности эмоциональных контактов членов семьи, социально-психологические цели семьи и индивидуально-психологические потребности ее членов.

2. Концептуальные основы семейного воспитания

Семейное воспитание – взаимодействие родителей с детьми, основанное на родственной, интимно-эмоциональной близости, любви, заботе, уважении и защищенности ребенка и содействующее созданию благоприятных условий для удовлетворения потребностей в полноценном развитии и саморазвитии его личности.

Целью семейного воспитания является развитие интеллекта и творческих способностей, первичного опыта трудовой деятельности, нравственное и эстетическое формирование, эмоциональная культура и физическое здоровье детей.

Принципы семейного воспитания:

1. Целенаправленность.
2. Культуросообразность.
3. Гуманность и милосердие к ребенку.
4. Связь воспитания с жизнью детей и их потребностями.
5. Социальная направленность.
6. Последовательность и согласованность родителей в их требованиях.
7. Включенность ребенка в воспитательное взаимодействие и деятельность семьи.
8. Учет возможностей и особенностей развития личности ребенка.

Общие взгляды и педагогическая позиция родителей определяют и **тип воспитания** – авторитарный, демократический, попустительский. При *демократическом типе* родители устанавливают правила и требования, но объясняют свои действия и мотивы, обсуждают их, используют разумный контроль, власть, ценят в ребенке и послушание, и самостоятельность. *Авторитарный тип* отличается подавлением личности, жестким контролем и категоричностью требований и решений. *Попустительский тип воспитания* характеризуется тем, что к ребенку относятся равнодушно, его не любят и предоставляют самому себе.

Ниже приведены **тактики семейного воспитания**, которые выделяет А.В. Петровский.

Диктат проявляется в систематическом подавлении одними членами семейства (преимущественно взрослыми) инициативы и чувства собственного достоинства других его членов.

Опека в семье – это система отношений, при которых родители, обеспечивая своим трудом удовлетворение всех потребностей ребенка, ограждают его от каких-либо забот, усилий и трудностей, принимая их на

себя. У детей отсутствует самостоятельность, инициатива, они так или иначе отстранены от решения вопросов, касающихся лично их, а тем более – проблем семьи.

Конфронтация характеризуется враждой и войной между поколениями, злорадством по поводу неудач, неприятностей другого члена семьи.

Сотрудничество как тип взаимоотношений в семье предполагает опосредованность межличностных отношений общими целями и задачами совместной деятельности, ее организацией и высокими нравственными ценностями.

Мирное сосуществование с позиций невмешательства – система межличностных отношений в семье, строящаяся на признании возможности и даже целесообразности независимого существования взрослых от детей. При этом предполагается, что могут сосуществовать два мира – взрослые и дети, и ни тем, ни другим не следует переходить намеченную таким образом линию. Чаще всего в основе этого типа взаимоотношений лежит пассивность родителей как воспитателей.

Таким образом, в зависимости от тактики и типа семейного воспитания у ребенка формируются различные личностные качества, его направленность в целом. В условиях семейного воспитания общественные нормы усваиваются в разной степени, достигается определенный уровень социализации при определенном типе семейного воспитания.

3. Взаимодействие семьи и школы в процессе воспитания школьников

Сотрудничество педагогов, учащихся, родителей реализуется в различных формах совместной деятельности, охватывающей всех или большинство членов коллектива. Формы взаимодействия педагогов и родителей – это способы организации их совместной деятельности и общения. Целесообразно сочетание *коллективных, групповых и индивидуальных* форм взаимодействия.

К наиболее распространенным *коллективным* формам взаимодействия педагогов и родителей относятся родительские собрания и конференции. Они проводятся как в общешкольном масштабе, так и по отдельным классам.

На общешкольных родительских собраниях или конференциях обсуждаются наиболее актуальные проблемы совершенствования учебно-воспитательной работы семьи и школы, а также текущие вопросы обучения и воспитания учащихся. Общешкольные родительские собрания проводятся обычно два – три раза в год.

Более оперативной формой организационно-педагогической работы с семьей являются собрания родителей. На этих собраниях классными руководителями делаются сообщения о состоянии успеваемости и дисциплине учащихся, ставятся наиболее важные задачи улучшения учебной работы, при решении которых учителя и классные руководители нуждаются в помощи семьи, обсуждаются проблемы учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся в семейном воспитании.

Важной формой является взаимодействие педагогов с родительским комитетом, который может быть выбран родительским собранием на весь учебный год. На заседаниях родительского комитета, которые проводятся по мере необходимости, учитель и родители вырабатывают способы реализации тех идей и решений, которые приняты собранием.

Родительский лекторий как форма взаимодействия способствует ознакомлению родителей с вопросами воспитания, повышению их педагогической культуры, выработке единых подходов к воспитанию детей. В определении тематики лектория участвуют родители. Если они затрудняются сформулировать темы занятий, наметить проблемы для изучения, педагог может предложить набор возможных тем с учетом имеющихся методических рекомендаций, а также проблем воспитания детей в данном коллективе.

Проведение научно-методических конференций является также очень эффективной формой взаимодействия. Перед ее проведением актив родителей вместе с учителем ведет тщательную подготовку: выявляет интересный опыт воспитания детей в отдельных семьях, рекомендует тему выступления и конкретно указывает, кто из родителей может выступить, помогает подготовить выступление. Обычно открывает конференцию директор или завуч школы, он же и обобщает выступления родителей в конце конференции. На конференциях часто происходят обмен опытом воспитательной работы в семье, обсуждение наиболее интересных научно-методических трудов по семейной педагогике; проведение дискуссий по наиболее острым проблемам семейного и школьного воспитания, вечеров вопросов и ответов.

К *индивидуальным формам* работы следует отнести беседы с родителями дома, приглашение их на беседу в школу, консультации родителей по отдельным вопросам обучения и воспитания. Распространенной формой является посещение учителем семьи учащегося.

Специфика работы учителя не всегда позволяет учителю посещать учащихся на дому. Поэтому традиционной формой работы классного руководителя с семьей остается приглашение родителей в школу для беседы.

Поводом для этого в школах с гуманистической ориентацией становятся достижения учащихся, о которых сообщается родителям для согласования действий по дальнейшему развитию дарований школьника. В авторитарных школах причина всегда одна – недовольство поведением или учебой, а повод – конкретный факт. Но именно такие вызовы родителей, где они получают заряд негативных эмоций, больше всего отчуждают их от школы, школу – от детей.

Индивидуальная работа с родителями иногда носит характер педагогических консультаций. В некоторых школах объявляется определенный день, час для консультаций родителей. В это время в школе находятся все учителя, и родители могут обратиться с любыми вопросами к учителю, завучу или директору школы.

Вопросы и задания

1. Назовите основные задачи семейного воспитания.
2. Каковы тенденции современного семейного воспитания?
3. Разработайте тематику родительских собраний по типовым проблемам семейного воспитания.
4. Изучите статьи периодической педагогической печати по проблемам семейного воспитания и подготовьте тезисы по основным идеям статей.
5. Кратко опишите основные признаки коллектива и методы руководства им.
6. Приведите примеры из художественной литературы о влиянии семейного воспитания на формирование личности ребенка.
7. Как влияет воспитательный стиль родителей на формы поведения ребенка?

Темы для рефератов

1. Проблема взаимодействия личности и коллектива в современных условиях.
2. Современная оценка теории коллектива А.С. Макаренко.
3. Педагог и неформальные объединения школьников: способы и формы взаимодействия.
4. Авторитет родителей.
5. Основные типы неправильного воспитания в семье.

Тесты для самопроверки

1. Заполните таблицу следующим образом: знак «+» поставьте там, где признак проявляется, и «-», где его нет. Сравните затем признаки коллектива и группы.

Признаки	Группа	Коллектив
Социально значимая деятельность		
Общая организация		
Выборные органы		
Социально значимая цель		
Сотрудничество		
Самоуправление		
Сплоченность		
Общая ответственность.		
Взаимозависимость		
Доброжелательность		
Взаимопомощь		

2. Дополните предложение

Закон параллельного действия разработал...

3. Кому принадлежат следующие слова: «Как можно больше требований к человеку, но вместе с тем и как можно больше уважения к нему»:

а) А.С. Макаренко; б) В.А. Сухомлинскому; в) Н.К. Крупской.

4. Назовите этапы и уровни развития коллектива.

5. Укажите верные выражения:

1) современная семья не может лучше выполнять свои воспитательные функции;

2) советы педагогов не влияют на качество семейного воспитания;

3) больше других на воспитание детей в семье влияют экономические причины;

4) культура семейного воспитания полностью утрачена;

5) жизнь семьи идет своим чередом независимо от желания родителей;

6) мастерство родительского воспитания основывается только на знаниях родителей;

7) когда родители по-разному влияют на воспитание ребенка, он растет всесторонне развитым;

- 8) общественное воспитание пытается сделать ребенка человеком, а семейное – индивидом;
- 9) к старым методам семейного воспитания возврата нет;
- 10) люди меняются от поколения к поколению, поэтому воспитательные процессы в семье существенно отличаются в каждом поколении.

6. Перечислите и кратко охарактеризуйте известные вам типы семейного воспитания.

7. Какие формы работы с родителями вы знаете?

УЭ-5. ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ

- 1. Сущность и особенности технологий в воспитании.
 - 2. Структурные компоненты воспитательной технологии.
 - 3. Принципы осуществления воспитательной технологии.
- Литература – [3, 6, 26, 30, 42, 43].

1. Сущность и особенности технологий в воспитании

Исходя из общей характеристики педагогических технологий, можно дать следующее определение: **воспитательные технологии** – это система научно обоснованных приемов и методик, способствующих установлению таких отношений между воспитателем и воспитанниками, при которых в непосредственном контакте достигается поставленная цель – приобщение воспитуемых к общечеловеческим культурным ценностям.

С другой стороны, **технология воспитательной деятельности** руководителя – это совокупность методологических и организационно-методических установок, определяющих подбор, компоновку и порядок задействования воспитательного инструментария. Она определяет стратегию, тактику и технику организации процесса воспитания.

Стратегия воспитания определяет общий замысел, перспективы и план достижения целей воспитания в процессе решения практических задач. Она базируется на новой концепции воспитательной деятельности и ориентирует субъектов воспитания на овладение эффективной воспитательной практикой, отказ от недееспособных сложившихся стереотипов и решительное преодоление имеющихся противоречий, недостатков.

Тактика воспитания в соответствии с его стратегией определяет систему организации воспитательной деятельности в коллективе и с каждым конкретным человеком. Она вырабатывается на правовой основе, в соответствии с научными рекомендациями и с учетом реального уровня результатов воспитания. Эффективность избранной тактики во многом определяется комплексностью задействования имеющихся сил, средств и методов воспитания.

Техника воспитания характеризует совокупность приемов, операций и других действий педагога по использованию воспитательного инструментария для решения конкретных задач. В это понятие включен ряд компонентов: владение своим организмом (мимика, пантомимика), управление эмоциями, настроением (создание творческого самочувствия), управление своим вниманием, техника речи. Это одна группа умений. Вторая группа связана с умением воздействовать на личность и коллектив. Эти умения обеспечиваются дидактическими, организаторскими, конструктивными, коммуникативными способностями педагога и выражаются в технике предъявления требований, управления педагогическим общением, организации коллективных творческих дел и пр.

2. Структурные компоненты воспитательной технологии

Воспитательные технологии включают следующие системообразующие компоненты: диагностирование, целеполагание, проектирование, конструирование, организационно-деятельностный (содержательный) и контрольно-управленческий компоненты.

Так же, как для технологии обучения, для технологии процесса воспитания имеет огромное значение диагностично поставленная цель. Это главный компонент деятельности педагога, определяющий успех воспитательной технологии. Диагностично поставленные цели воспитания предполагают их формулировку через результаты, которые ожидает педагог. В формулировке диагностичных целей должно содержаться действие – понимает, знает, умеет, проявляет интерес.

Когда цель определена и сформулирована, проводится предварительная оценка уровня воспитанности или уровня сформированности определенного качества личности (например, дисциплинированности, аккуратности) или целого комплекса качеств и умений (например, умения устанавливать отношения с людьми в коллективе, умения самовоспитания, саморазвития).

Следующим шагом является разделение педагогического процесса на компоненты (элементы, звенья, составные части), которые позволяют осуществлять воспитание на технологическом уровне. Этот этап включает в себя отбор содержания, форм, приемов и методов воспитания. В этом процессе реализуются опыт и мастерство педагога, его профессионализм, педагогическая интуиция и знание психологических особенностей детей.

Содержательный компонент наряду с правильно поставленной диагностичной целью определяет успешность и характер воспитательной технологии. От них зависит, будет ли воспитательная технология информационной или развивающей, традиционной или личностно-ориентированной, продуктивной или малоэффективной. В основном эффективность воспитательной технологии зависит от того, насколько концептуально увязаны между собой цели и содержание деятельности.

Так же, как и для технологии обучения, характерной особенностью воспитательной технологии является возможность воспроизведения воспитательной цепочки и ее пошаговый анализ. Хорошо разработанная воспитательная технология характеризуется тем, что при отсутствии хотя бы одного звена вся технология «перестает работать». Таким образом, «воспроизведение» воспитательного процесса, его пошаговый анализ становятся возможными при технологическом подходе и необходимыми при каких-либо «сбоях» в технологии.

Рассмотрим пример воспитательной технологии – технологии организации и проведения группового воспитательного дела (по Н.Е. Щурковой).

Общая воспитательная цель любого группового дела – формирование ценностных отношений к миру, к людям, к труду и к себе. На основе диагностики и учета возрастных и индивидуальных особенностей детей эта цель конкретизируется.

Технологическая цепочка любого воспитательного дела следующая:

- подготовительный этап (предварительное формирование отношения к делу, интереса к нему, подготовка педагогом необходимых материалов);
- психологический настрой, или начало воспитательного дела (вступительное слово педагога, музыкальное сопровождение, приветствие и др.);
- содержательная (предметная) деятельность;
- завершение, или «финальный аккорд»;
- проекция на будущее.

Эта логическая цепочка практически не отличается от традиционного подхода к проведению воспитательного мероприятия. Но для осуществ-

ления воспитательной технологии необходимо выполнение следующих правил или условий, которые будут определять характер, работоспособность и эффективность воспитательной технологии:

- организация и проведение воспитательного дела, строгое соблюдение его логической структуры;
- высокий культурный уровень содержания и форм этого дела;
- организация духовного «напряжения» воспитательного дела;
- минимальная подготовка дела, чтобы дети не потеряли интереса к нему;
- использование всех трех каналов восприятия – слухового, зрительного и сенсорного.

Успешность воспитательных технологий в определенной степени зависит от специфики ситуативных условий, причем количество этих переменных весьма велико и включает в себя возраст и индивидуальные особенности детей, характер и мастерство педагога, их взаимоотношения, психологический климат в школе и классе, наличие коллектива и уровень его развития, а также многое другое, вплоть до природно-погодных условий, не говоря уже о самочувствии и психическом состоянии детей и взрослых на данный момент.

3. Принципы осуществления воспитательной технологии

Технология воспитательного процесса опирается на общие принципы педагогики, однако есть и такие положения, которые помогают педагогу, осуществляющему педагогический процесс на технологическом уровне, избежать ряда ошибок.

Как уже отмечалось ранее, стратегическим принципом является *педагогическая ориентированность на отношения*, требующая от педагога постоянного осознания, что он имеет дело с отношениями личности, необходимостью их развития и формирования.

Тактическим принципом является *принцип учета уровня воспитанности*. Это не либеральное отношение к воспитаннику, а знание его особенностей и уровня воспитанности на данный момент его жизни.

Принцип меры особенно характерен для педагогической техники и диктует необходимость «не переиграть», не свести педагогическую технику к уровню манипулирования. Это мера доли эмоционального и рационального в воспитательном воздействии, в игровых и неигровых формах деятельности, в традиционных и новых формах работы с детьми и т.д.

Принцип компенсаторности означает возможность возмещения недостающего у педагога качества или умения. В педагогической деятельности сложно овладеть всем многообразием педагогической технологии, и тогда одно качество или умение делает деятельность и общение конкретного педагога яркими и неповторимыми.

Немаловажен *принцип оригинальности и новизны воздействия*. Педагог должен постоянно заботиться о своем профессиональном росте, и использование в педагогической деятельности новых форм только обогатит его личность и поднимет мастерство воспитателя.

И, наконец, принцип, который носит культурологический характер, – это *принцип профессиональных аналогий и заимствований*. В первую очередь такое заимствование осуществляется из сферы актерского мастерства. В актерской и педагогической деятельности много общего, и не случайно идеи К.С. Станиславского широко используются в профессиональной подготовке будущих педагогов.

Процесс создания воспитательных технологий сложен и многообразен и предъявляет к личности определенные требования. Для успешной деятельности педагога в этом направлении необходимы: установка учителя на инновационную технологию; анализ имеющихся педагогических ресурсов; умение проектировать (планировать), распределять цели, организовывать и анализировать деятельность; способность к самовыражению; видение устаревания технологии и умение перестраивать ее.

Практические занятия

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ КОЛЛЕКТИВНОГО ТВОРЧЕСКОГО ДЕЛА (КТД)

1. Понятие коллективного творческого дела (КТД).
 2. Структура, этапы проведения КТД.
 3. Отличия традиционного КТД от личностно-ориентированного.
- Литература – [6, 17, 19, 26, 39, 42, 43].

1. Понятие о коллективном творческом деле (КТД)

Коллективное творческое дело – это вид (форма) организации и осуществления конкретной деятельности воспитанников. Главные его отличительные особенности – необходимость, полезность, осуществимость; системность, комплексность, последовательность, непрерывность. Воспи-

тательный процесс состоит из цепи непрекращающихся воспитательных дел. Воспитательные дела имеют коллективный и творческий характер и поэтому называются коллективными творческими делами.

В основе воспитательных дел лежат два подхода – деятельный и комплексный. Первый требует организации различных видов деятельности школьников – познавательной, трудовой, общественной, художественной, спортивной, свободного общения, требует живой, творческой, заинтересованной деятельности самих воспитанников и нацеливает на выбор дел динамичных, где нужно приложить усилия. Второй подход (органичного «сращивания» всех видов деятельности, их влияния в едином процессе) позволяет педагогу получить от одного КТД разносторонний эффект. Воспитательное дело одновременно содержит в себе нравственные, эстетические, трудовые, интеллектуальные влияния. Деятельностный подход определяет направленность воспитания, а комплексный – характер его содержания.

2. Структура, этапы проведения КТД

В развернутом виде коллективное творческое дело (по И.П. Иванову) имеет шесть этапов: совместное решение о проведении дела (целеполагание), коллективное планирование, коллективная подготовка, проведение дела, коллективный анализ и решение о последствии. Их содержательная характеристика соответствует вышеописанной воспитательной технологии.

В реальной же педагогической практике, во-первых, совместное решение (целеполагание) встречается редко. Дело чаще задается извне (поручение классу, отряду), либо «совместность» сводится к реакции ребят на предложение учителя. Последний этап – «решение о последствии» явно необязателен, потому что это не самостоятельный этап, а часть разговора, обсуждения по итогам дела. Во-вторых, результатом успешного КТД может быть и решение о непродолжении дела.

Итак, минимальная технология КТД – это описание цепочки «коллективное планирование – подготовка – проведение – коллективный анализ». Ее суть в следующем: после принятия решения о проведении коллективного дела первичный коллектив делится на группы (команды, звенья, бригады). Группы вырабатывают предложения по организации дела и выдвигают своих представителей во временную группу организаторов («совет дела»). Совет дела разрабатывает на основе предложений групп проект КТД, дает задания группам по подготовке, помогает группам и координирует их усилия. Проведение коллективного творческого дела снова в той

или иной мере опирается на активность (выступления, действия) групп с подключением для активизации школьников соревновательности, игры и импровизации.

После окончания дела проводится совместный анализ дел, организованный так, чтобы все участники могли выразить свое отношение, мнения, чувства по поводу прошедшего события. Это может быть коллективное обсуждение или индивидуальный педагогический анализ. Ставится цель вскрыть причины успехов и неудач.

Целесообразно придерживаться апробированной схемы анализа воспитательного дела, последовательно отвечая на вопросы, все ли позиции подготовки и проведения дела нашли отражение в плане; отвечало ли содержание программы намеченной цели; отвечал ли намеченной цели, задачам и требованиям уровень организации; все ли запланированные меры в достаточной степени были подкреплены ресурсами; какие фрагменты, части дела удались лучше и почему; выдержано ли воспитательное дело во времени; кто и почему срывал сроки; представляло ли дело систему или же было набором мало связанных между собой фрагментов и частей; был ли эффект новизны; отвечала ли эмоциональная окраска воспитательного дела его замыслу; удовлетворяет ли качество дела, каково отношение к нему учеников, над какими вопросами заставило оно их задуматься; какой оценки заслуживает каждый член коллектива, принимавший участие в деле; каким было поведение учеников; почему возникла отрицательная реакция части учеников на те или иные педагогические действия; от чего нужно отказаться и что ввести нового в следующие воспитательные дела.

Технологичность КТД объясняется «настроенностью» цепочки коллективного творческого дела на мощные психологические механизмы – соревновательность, двухплановость игры, импровизацию. Но в КТД работают и другие механизмы, прежде всего, – включение школьников в полную структуру деятельности (от решения до анализа), порождающее чрезвычайно значимое для подростка чувство коллективного и индивидуального авторства. Особо обратим внимание на коллективный анализ, который является в той или иной мере рефлексивным актом («отношение, осмысление того, что со мной уже произошло»). Рефлексия, как известно, усиливает чувство причастности к предмету рефлексии.

3. Отличия традиционного КТД от личностно-ориентированного

Все, что выше сказано, относится к организации КТД вообще, однако мало лишь зафиксировать факт существования воспитательной технологии. Необходимо различать два его типа, создающие в результате два

типа активности школьников. Это **классическое КТД и личностно-ориентированное коллективное творческое дело.**

Цели и назначение определяют многие виды классических воспитательных дел (этические, патриотические, социально ориентированные, эстетические, познавательные, спортивно-физкультурные, экологические, трудовые и др.). Традиционные воспитательные дела, в которых доминирующей целью выступает воспитание общественно значимых качеств, называют социально ориентированными. Главная цель воспитательного дела этого направления – формирование у школьников системы социальных отношений – к обществу, органам государственной власти, правопорядка и т.д. Активность школьников в классическом КТД воспринимается школьниками и педагогами как общая.

В личностно-ориентированном коллективном творческом деле результат все тот же – позитивная активность, но акцент другой – «моя активность», «мой вклад», «дело для меня».

Каковы же технологические различия типов коллективных творческих дел?

В коллективном целеполагании (решение о проведении дела) в традиционном КТД социальные критерии выбора дела – польза, радость людям, сплочение коллектива и т.п., в личностно-ориентированном есть еще один слой – выбор дел, значимых для личностного роста каждого. Например, в виде обсуждения вопроса: «Поможет ли это дело каждому из нас что-то понять в себе, изменить, развить, усовершенствовать себя?»

Чтобы такой поворот целеполагания состоялся, необходимо проявить какими-либо приемами интерес к прояснению целей, ценностей (предварительной анкетой, игровыми приемами на самом стартовом общем собрании, той же «живой анкетой» и т.п.).

В коллективном планировании, при наличии ориентации КТД, наряду с сохранением общей идеи «от предложений каждому к общему плану дела», добавляются новые акценты: подчеркнутое авторство идей, предложений, планирование советом дела не только на основе проектов микрогрупп, но и индивидуальных проектов (и, следовательно, на этапе планирования надо обеспечить ребятам возможность выбрать – работают ли они в группе или индивидуально); подчеркнутое признание ценности как принятых, так и непринятых к реализации идей (например, в форме создания «банка авторских запасных идей»); признание вклада в коллективное планирование не только авторов идей, но и ребят, выполнявших другие роли –

критиков, организаторов групповой работы, технических работников; возможность разработки (а может быть, и параллельного запуска) альтернативных проектов, работающих на общую, принятую на этапе целеполагания идею.

В коллективной подготовке личностно-ориентированного КТД – те же акценты, что в планировании, плюс акцент на добровольность принятия на себя поручений по подготовке, вплоть до возможного исключения какого-либо фрагмента дела, либо выполнение этого фрагмента педагогом в случае отсутствия добровольцев (это не исключает коллективного осмысления данной ситуации при совместном анализе дела); поручения не только групповые, но и подчеркнута индивидуальные (но от имени коллектива, через совет дела); максимальное разнообразие и индивидуализация поручений, вплоть до введения специальных (вроде бы необязательных для дела) ролей для конкретных школьников.

При проведении дела расставляются те же акценты, что в планировании и подготовке, плюс сочетание групповых и индивидуальных заданий, поручений, конкурсов (здесь может быть использован прием подчеркнутого равенства команды, дружеской пары и личного действия, описанный в сценарии школьного праздника «Встреча веков»); публичное признание достижений и позитивного вклада всех участников дела через систему разнообразных символов (награды: «Самому лучшему...» и т.п.); направленность общих дел на конкретных ребят («Сюрприз для именинника», «Рассказ о нашем товарище»); добровольность участия в коллективном деле (что не исключает тонкую педагогическую политику по стимулированию этой добровольности).

В коллективном анализе наряду с традиционным анализом организации общего дела должна присутствовать постановка вопросов, обращенных к анализу отношений, чувств, мыслей. Личностная ориентация такого анализа создается через постановку соответствующих «рефлексивных» вопросов (что тебе дало участие в общем деле? какие вызвало чувства? какие мысли? что тебе показалось важным? помогло ли оно что-то понять в себе?); через право выбора, на какие вопросы отвечать, о чем размышлять; через подчеркивание ценности для всех не только единства мнений, но и несовпадения позиций.

Отличия традиционного КТД от личностно-ориентированного (л-о) сведены в табл. 6.

Таблица 6

Отличия традиционного от личностно-ориентированного КТД

Этап	Традиционное КТД	Л-о КТД
1. Коллективное целеполагание	Социальные основания выбора дела	Дело как потенциал личностного развития
2. Коллективное планирование	Акцент на групповой работе, групповом вкладе	Акценты на индивидуальные вклады, на авторство идей
3. Коллективная подготовка	Акцент на дружной групповой работе	Акценты на добровольность принятия ролей, поручений и их индивидуализированность
4. Проведение коллективного дела	Участие групп, команд, общее действо, участие как реализация общего плана	Возможности для личного, негруппового участия, структура дела с учетом самоопределения ребят в отношении ролей, поручений
5. Коллективный анализ	Основные вопросы-критерии: «Как мы организовали дело?», «Как мы проявили свою коллективность?», «Каков вклад каждого в общее дело?»	Вопросы-критерии, акцентирующие значимость дела для понимания, развития себя как индивидуальности

Несколько слов о диагностике результатов КТД. Напомним, что его технологический результат – опыт позитивной совместной активности. Факт такой активности – это участие конкретного школьника в совместном планировании, в проведении дела, в его анализе. Слово «участие» здесь понимается как активное участие: школьник предлагает, делает, оценивает. Методически результат на уровне акта можно зафиксировать наблюдением либо небольшим письменным заданием, в котором школьники фиксируют свое участие в этапах КТД.

Анализ результата на уровне отношений может быть и как часть коллективного анализа (понравилось ли тебе твое участие в общем деле?), и как специальное диагностическое задание с балльной или символической самооценкой участия школьника в планировании, проведении, анализе.

Вопросы и задания

1. В чем отличие технологий обучения и технологий воспитания?
2. В чем проявляются особенности технологичности процесса воспитания?
3. Кто впервые ввел понятие педагогической техники, в чем ее сущность?

4. Каковы принципы построения воспитательной технологии?
5. В чем сущность технологии КТД?
6. Какова структура и этапы проведения КТД?
7. Каковы отличия традиционного и личностно-ориентированного КТД?

Темы рефератов

1. Сторонники и противники воспитательных технологий.
2. Технология деятельности классного руководителя.
3. Характеристика основных видов воспитательных технологий.
4. Роль педагогической техники в работе воспитателя.

Резюме

Современная теория воспитания рассматривает воспитательный процесс как составную часть педагогического процесса со всеми атрибутами последнего (системность, структура, цели, функции, закономерности, принципы и др.). Своеобразие процесса воспитания состоит в том, что формирование отношений личности к себе и окружающему миру происходит в процессе переживания этих отношений как ценностных, а также в момент деятельной связи с объектом отношений. В воспитательной работе следует обращаться к универсальным общечеловеческим ценностям и учитывать индивидуальные особенности воспитанников. В зависимости от доминирующих задач, содержания и средств воспитания базовой культуры выделяют различные направления воспитательной работы. Важнейшими из них являются: воспитание интеллектуальной культуры и формирование мировоззрения учащихся, физическое воспитание и формирование здорового образа жизни, воспитание трудовой культуры деятельности и профориентация школьников, воспитание нравственной и эстетической культуры, экологической культуры, правовое, гражданское воспитание и др. Идеологическое воспитание интегрирует все обозначенные виды воспитательной деятельности как целостную систему образовательного учреждения.

Основным средством воспитания у школьников культуры отношения к себе и миру (базовой культуры) является совместная ценностно-ориентационная, познавательная и практическая деятельность детей и взрослых, организуемая в разнообразных формах. Воспитывающие возможности деятельности значительно возрастают, если она организуется как коллективная и творческая, направленная на удовлетворение потребностей общества и самих воспитанников, учитывает интересы всех участников. Поэтому одной из наиболее продуктивных технологий воспитания является технология организации коллективной творческой деятельности.

Литература

1. Азаров, Ю.П. Педагогика Любви и Свободы / Ю.П. Азаров. – М.: Топикал, 1994. – 608 с.
2. Березовин, Н.А. Основы психологии и педагогики / Н.А. Березовин, В.Т. Чепиков, М.И. Чеховских. – Минск: ТетраСистемс, 2004. – 348 с.
3. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
4. Бойко, В.В. Социально-психологический климат коллектива и личность / В.В. Бойко, А.Г. Ковалев, В.Н. Панферов. – М.: Проспект, 1983. – 566 с.
5. Бутрым, Г.А. Сацыялізацыя асобы сучаснага школьніка: дапам. для настаўнікаў / Г.А.Бутрым – Минск: Беларусь, 2002. – 151 с.
6. Воспитательный процесс: изучение эффективности / Е.Н. Степанов [и др.]; под общ. ред. Е.Н. Степанова. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 128 с.
7. Давідовіч, А.Б. Сямейнае выхаванне: аналіз замежных даследванняў / А.Б. Давідовіч // Адукацыя і выхаванне. – 2001. – № 1 – С. 65 – 68.
8. Есипенко, И.П. Актуальные проблемы взаимодействия в системе родитель – дитя / И.П. Есипенко // Пачатковае навучанне: сям’я, дзіцячы сад, школа. – 1998. – № 2. – С. 101 – 117.
9. Ильина, Т.В. Педагогическое планирование в образовательных учреждениях / Т.В. Ильина. – Ярославль, 1995. – С. 27 – 30.
10. Класному руководіцелю / М.И. Рожков [и др.]; под общ. ред. М.И. Рожкова. – М.: Владос, 1999. – 205 с.
11. Ковалев, С.В. Психология современной семьи: информ.-метод. материалы к курсу «Этика и психология семейной жизни»: кн. для учителя / С.В. Ковалев – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.
12. Коломинский, Я.Л. Психология детского коллектива / Я.Л. Коломинский. – Минск: ТетраСистемс, 1984. – 448 с.
13. Коломинский, Я.Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе / Я.Л. Коломинский. – Минск: ТетраСистемс, 1996. – 540 с.
14. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи Республики Беларусь, 2005 – 2010 гг. // Национальный реестр правовых актов РБ. – 30.12.2006. – №8/15613.
15. Конвенция о правах ребенка (принята Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 г.). – Минск, 1993. – 22 с.
16. Литарава, Н. Противоречия в процессе сотрудничества учителя и родителей и основные пути их решения / Н. Литарава, В. Аксютенко // Воспитание школьников. – 2003. – №1.
17. Лихачёв, Б.Т. Педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – 4-е изд., перераб. и доп. / Б.Т. Лихачёв. – М.: Юрайт, 2001. – 607 с.
18. Макаренко, А.С. Методика организации воспитательного процесса / А.С. Макаренко. – М.: Просвещение, 1960. – 348 с.
19. Методика воспитательной работы / В.А. Сластенин [и др.]; под общ. ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2002.
20. Мудрик, А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик [и др.]; под общ. ред. В.А. Сластенина. – М., 1999.
21. Основные подходы к организации идеологической и идейно-воспитательной работы в учреждениях образования / сост. Л.В. Зенькова. – Витебск, 2003.

22. Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук [и др.]; под общ. ред. А.И. Жука. – Минск: Аверсэв, 2003.
23. Паняева, О. Роль отца в воспитании ребенка / О. Паняева // Воспитание школьников. – 2003. – № 2.
24. Педагогика: учеб. пособие для вузов / П.И. Пидкасистый [и др.]; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1998. – 640 с.
25. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. – 4-е изд. / В.А. Сластенин [и др.]; под общ. ред. В.А. Сластенина. – М.: Школьная Пресса, 2002. – 512 с.
26. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студентов пед. вузов. В 2 кн. / И.П. Подласый – М.: ВЛАДОС, 2000. – Кн. 2: Процесс воспитания.
27. Прокопьев, И.И. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика: учеб. пособие / И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович. – Минск: Тетра Системс, 2002. – 544 с.
28. Программа воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь. – Минск: НМЦ, 2001. – 56 с.
29. Пуйман, С.А. Педагогика: учеб. пособие / С.А. Пуйман. – Минск: Выш. шк., 2002. – 598 с.
30. Рожков, М.И. Организация воспитательного процесса в школе / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М.: Владос, 2000. – 199 с.
31. Рожков, М.И. Классному руководителю: учеб.-метод. пособие / под ред. М.И. Рожкова. – М.: Владос, 2001.
32. Степаненков, Н.К. Планирование работы классного руководителя / Н.К. Степаненков. – Минск, 1996.
33. Степаненков, Н.К. Педагогика / Н.К. Степаненков. – Минск: изд. Скаун В.М., 1998. – 448 с.
34. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – 398 с.
35. Столяренко, Л.Д. Педагогика: 100 экзаменационных ответов / Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин. – М.: Просвещение, 2003. – 226 с.
36. Фурманов, И.А. Психологические особенности детей, лишенных родительского попечительства / И.А. Фурманов, А.А. Аладьин, Н.В. Фурманова; под ред. И.А. Фурманова. – Минск: Тесей, 1999. – 160 с.
37. Харламов, И.Ф. Педагогика: учеб. пособие / И.Ф. Харламов. – Минск: Універсітэцкае, 2000. – 560 с.
38. Храмцова, Ф.И. Идеологическое воспитание; параметры эффективности: учеб.-метод. пособие / Ф.И. Храмцова. – Минск: БГАТУ, 2005. – 148 с.
39. Чернышёв, А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций / А.С. Чернышёв. – М.: Педагогическое общество России, 1999.
40. Чечет, В.В. Педагогика семейного воспитания: учеб. пособие / В.В. Чечет. – Минск: Пачатковая школа, 2007. – 184 с.
41. Чэчат, В.У. Бацькі і дзеці / В.У. Чэчат // Народная асвета. – 1997. – № 2. – С. 22 – 31.
42. Школьные технологии обучения и воспитания: учеб.-метод. пособие / авт.-сост. Л.В. Пенкрат [и др.]. – Минск, 2008.
43. Щуркова, Н.Е. Классное руководство: теория, методика, технология / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2000.

МОДУЛЬ 4. ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ

Введение

Материал, представленный в модуле, направлен на формирование у будущих учителей целостного представления о педагогической деятельности, теоретико-педагогического мышления, развитие у студентов способности рефлексировать явления педагогической действительности, формулировать педагогические проблемы и разрабатывать способы их решения. В модуль «Общие основы педагогической профессии» включены такие высокоактуальные дидактические единицы, как «педагогическая деятельность и профессия», «педагогическое общение», «конфликты и способы их решения».

Основные понятия: педагогическая профессия, профессиограмма, педагогическая деятельность, способности, творчество, педагогическое общение, конфликты.

УЭ-1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, ФУНКЦИИ

1. Педагогическая профессия и ее особенности.
2. Сущность и характеристика педагогической деятельности.
3. Структура педагогической деятельности.
4. Виды профессионально-педагогической деятельности и их ценностная характеристика.

Литература – [1, 4, 7, 14, 16 – 18, 20].

1. Педагогическая профессия и ее особенности

Профессия – это ограниченная вследствие разделения труда область приложения физических и духовных сил человека, дающая ему взамен приложенного им труда возможность существования и развития. **Специальность** – определенный вид занятий в рамках данной профессии. На основании полученной специальности работнику присваивается та или иная **квалификация**.

Профессия педагога – одна из самых известных в настоящее время и определяющая другие профессии, так как все другие виды труда осваиваются в ходе специально организованной целенаправленной педагогической деятельности. Она относится к профессиям типа «человек – человек». Ее особенность состоит в том, что объектом и субъектом педагогического

труда является человек. Людям, выбирающим эту профессию, должны быть свойственны умения руководить, учить; слушать и воспитывать; широкий кругозор; речевая культура, наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера человека, его поведения; проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда может стать лучше, способность к сопереживанию, высокая степень саморегуляции.

Существует понятие противопоказаний к выбору профессий, видов работ, форм профессиональной подготовки. Такие противопоказания могут быть и психологического плана. Противопоказаниями к выбору, например, профессии учителя могут быть слабая нервная система, дефекты речи, невыразительность речи, замкнутость, погруженность в себя, необщительность, выраженные физические недостатки (как это ни печально), нерасторопность, излишняя медлительность, равнодушие к людям, отсутствие бескорыстного интереса к человеку. Но самым главным противопоказанием является отсутствие желания работать с людьми, сосредоточенность только на собственном «Я».

Педагогическая профессия относится к группе профессий, требующих повышенной ответственности за жизнь и здоровье людей. По степени квалификации требует высококвалифицированного труда и длительной дорогостоящей подготовки кадров, по степени активности и уровню ответственности личности – проявления высокого уровня активности и ответственности. По характеру проявления негативных качеств и деформаций личности педагогическая профессия относится к разряду тех, которые могут способствовать проявлению профессиональных деформаций.

Первичное представление о профессии дает профессиограмма. **Профессиограмма** – это идеальная модель, в которой представлены основные качества личности, которыми должен обладать учитель; знания, умения, навыки для выполнения функций учителя. Это фактически общая программа подготовки будущего учителя, описание профессии по различным критериям – технологическим, экономическим, педагогическим, медицинским, психологическим. Вместе с тем, профессиограмма учителя – это документ, в котором дана полная квалификационная характеристика учителя с позиций требований, предъявляемых к его знаниям, умениям и навыкам, к его личности, способностям, психофизиологическим возможностям и уровню подготовки.

Современная профессиограмма педагога состоит из двух частей:

- трудограмма – описание педагогического труда: предназначение, роль профессии в обществе; распространенность педагогической профес-

сии; предмет педагогического труда; средства труда; условия труда; продукт педагогического труда; критерии оценки; возможные уровни профессионализма, квалификационные категории (разряды) и их оплата; права и обязанности педагога; позитивные и негативные стороны профессии;

– психограмма – описание человека в педагогической профессии: характеристики мотивационной, волевой, эмоциональной сфер педагога; психологические знания о педагогическом труде и профессии; действия, приемы, умения и их влияние на других людей и на самого себя; педагогические способности, профессионально-педагогическая обучаемость и открытость профессиональному росту; профессиональное мышление; профессиональное саморазвитие; противопоказания (качества, абсолютно или относительно несовместимые с педагогической профессией).

2. Сущность и характеристика педагогической деятельности

Педагогическая деятельность – это вид профессиональной деятельности, содержанием которой является обучение, воспитание, образование, развитие обучающихся. Характер и содержание педагогической деятельности определяются ее предметом, мотивами, целью, средствами и результатом. Цель педагогической деятельности – создание условий для развития ребенка как объекта и субъекта воспитания. Предмет педагогической деятельности – организация взаимодействия с воспитанниками, направленного на освоение социокультурного опыта как основы и условия развития.

В педагогической деятельности выделяются как внешние, так и внутренние мотивы. К внешним относят мотивы личностного и профессионального роста, к внутренним – доминирование, гуманистическую и просоциальную направленность.

Средствами педагогической деятельности выступают теоретические и практические знания, на основе которых осуществляется обучение и воспитание детей; учебная и методическая литература; наглядность, ТСО.

Особенности педагогической деятельности:

1. Педагогическая деятельность уникальна. Уникальность определяется ее объектом. Объект педагогической деятельности – живая развивающаяся личность. Характерной чертой объекта педагогической деятельности является то, что он выступает одновременно и как субъект этой деятельности.

2. В педагогической деятельности используется много средств, но главным из них является слово педагога. Его слово одновременно является средством выражения и познания сущности изучаемого явления, орудием коммуникации и организации деятельности школьников.

3. Результаты педагогической деятельности, во-первых, «материализуются» в психическом облике другого человека – в его знаниях, умениях и навыках, в чертах его воли и характера; во-вторых, не сразу очевидны, они могут быть отдалены во времени.

4. Современные рыночные отношения предполагают рассматривать педагогическую деятельность как сферу предоставления образовательных услуг (обучение по дополнительным образовательным программам, индивидуальные образовательные маршруты, репетиторство и т.п.).

Сущность педагогической деятельности позволяет выделить ряд определенных профессиональных предписаний (функций), выполнение которых обеспечивает эффективность учебно-воспитательного процесса.

Развивающая функция является ведущей в деятельности педагога. Она в свою очередь сама объединяет ряд функций:

- гностическую (познавательную), включающую умения накапливать необходимые знания, работать с литературой, изучать опыт коллег, познавать, осваивать средства воспитательного воздействия и т.д.;
- исследовательскую, включающую умения определять проблему для обсуждения и исследования, анализировать научную литературу, выдвигать гипотезы и задачи исследования, проблемно ставить вопросы и т.д.;
- информационную, включающую умения пользоваться речевой выразительностью, точно, кратко, логично излагать материал, пользоваться различными методами изложения, активизировать детей в процессе усвоения материала и т.д.;
- побудительную, включающую умения возбуждать интерес, внимание, побуждать к активности, переводить знания в практические действия, оценивать деятельность, поступки, закреплять знания и умения детей в соответствии с возрастом и т.д.

Конструктивно-организаторская функция направлена на организацию педагогического процесса, обеспечивающую его эффективность. Она включает в себя ряд умений: планировать педагогический процесс, подбирать материал, методы, приемы, средства для содержательной (учебной, игровой, трудовой) деятельности и т.д., организовывать развивающую среду и использовать ее в качестве средства воспитания личности ребенка и т.п.

Диагностическая функция направлена на определение состояния воспитуемых и педагогического процесса в целях определения правильной стратегии и тактики воспитательно-образовательной работы. Она включает умения определять особенности физического и психического состояния детей и учитывать это в собственной деятельности, осуществлять учет и контроль эффективности учебно-воспитательной работы в целом, устанавливать соответствие знаний, умений и навыков поведения требованиям программы, видеть связь развития ребенка с использованием различных методов учебно-воспитательной работы и т.д.

Координирующая функция направлена на объединение и согласование содержания и направленности педагогических воздействий на ребенка, осуществляемых в системе общественного и семейного воспитания.

Коммуникативная функция требует от педагога высоких нравственных качеств и черт характера, проявляющихся в умении быть в общении с детьми всегда доброжелательным, тактичным, приветливым и вежливым.

Материнская функция проявляется в обеспечении положительного эмоционального состояния ребенка, в охране жизни и здоровья доверенных педагогу детей, в обеспечении их нормального психического и физического развития.

Преобразовательная функция требует от педагога проявления творческого подхода к организации учебно-воспитательного процесса.

Педагогическая деятельность является совместной, а не индивидуальной. Она совместна уже потому, что в педагогическом процессе обязательно присутствуют две активные стороны – учитель (преподаватель) и ученик (студент). Однако педагогическая деятельность является совместной еще и в другом смысле. Практически всегда она является «ансамблевой». Ученик, студент в процессе обучения одновременно взаимодействует не с одним педагогом, а с целой группой учителей, преподавателей. Когда деятельность педагогов оказывается совместной, согласованной, «ансамблевой», тогда их педагогическая активность оказывается эффективной и развивает личность учащегося. Высшим критерием такой согласованности представляется не просто взаимодействие педагогов между собой, но их взаимосоддействие, направленное на достижение конечной задачи. Этой конечной задачей является личность учащегося, его развитие, обучение и воспитание.

3. Структура педагогической деятельности

Разрабатывая проблему педагогической деятельности, Н.В. Кузьмина определила *структуру деятельности* учителя. В этой модели были обозначены пять функциональных компонентов – гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный.

1. Гностический компонент относится к сфере знаний педагога. Речь идет не только о знании своего предмета, но и о знании способов педагогической коммуникации, психологических особенностей учащихся, а также о самопознании (собственной личности и деятельности).

2. Проектировочный компонент – включает в себя представления о перспективных задачах обучения и воспитания, а также о стратегиях и способах их достижения.

3. Конструктивный компонент – это особенности конструирования педагогом собственной деятельности и активности учащихся с учетом близких целей обучения и воспитания (урок, занятие, цикл занятий).

4. Коммуникативный компонент – это особенности коммуникативной деятельности преподавателя, специфика его взаимодействия с учащимися. Акцент ставится на связи коммуникации с эффективностью педагогической деятельности, направленной на достижение дидактических (воспитательных и образовательных) целей.

5. Организаторский компонент – это система умений педагога организовать собственную деятельность, а также активность учащихся.

Необходимо подчеркнуть, что все компоненты этой модели часто описываются через систему соответствующих умений учителя. Представленные компоненты не только взаимосвязаны, но и в значительной степени пересекаются.

Оригинальная концепция деятельности учителя представлена в работах А.К. Марковой. В структуре труда учителя она выделяет следующие составляющие: 1) профессиональные, психологические и педагогические знания; 2) профессиональные педагогические умения; 3) профессиональные психологические позиции и установки учителя; 4) личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями. В рамках концепции А.К. Маркова (1993) выявляет и описывает десять групп педагогических умений.

Первая группа включает в себя следующий ряд педагогических умений: увидеть в педагогической ситуации проблему и сформулировать ее в виде педагогических задач; предвидеть близкие и отдаленные результаты их решения.

Вторая группа педагогических умений – работа с содержанием учебного материала; формирование у школьников учебных и социальных умений и навыков, осуществление межпредметных связей; умение исходить из мотивации учащихся при планировании и организации учебно-воспитательного процесса; умение использовать сочетания форм обучения и воспитания, учитывать затрату сил и времени учащихся и учителя.

Третья группа педагогических умений относится к области психолого-педагогических знаний и их практического применения: умение соотносить затруднения учащихся с недочетами в своей работе; уметь создавать планы развития своей педагогической деятельности.

Четвертая группа умений – это приемы, позволяющие поставить разнообразнейшие коммуникативные задачи, из которых самые главные – создание условий психологической безопасности в общении и реализация внутренних резервов партнера по общению.

Пятая группа умений включает в себя приемы, способствующие достижению высокого уровня общения: умение понять позицию другого в общении, проявить интерес к его личности; владение приемами риторики; использование организующих воздействий по сравнению с оценивающими и дисциплинирующими; преобладание демократического стиля в процессе преподавания, умение с юмором отнестись к отдельным аспектам педагогической ситуации.

Шестая группа умений – это умение удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога; умение управлять своим эмоциональным состоянием; осознание собственных положительных возможностей и возможностей учащихся, способствующее упрочению своей позитивной Я-концепции.

Седьмая группа умений понимается как осознание перспективы собственного профессионального развития, определение индивидуального стиля, максимальное использование природных интеллектуальных данных.

Восьмая группа умений – это определение состояния деятельности, самоконтроль и самооценка в учебной деятельности в начале и в конце года; выявление отдельных показателей обучаемости; стимулирование готовности к самообучению и непрерывному образованию.

Девятая группа умений – это оценивание учителем воспитанности и воспитуемости школьников; умение распознавать по поведению учащихся согласованность нравственных норм и убеждений школьников; умение создавать условия для стимуляции слаборазвитых черт личности.

Десятая группа умений связана с интегральной, неотъемлемой способностью учителя оценить свой труд в целом. Речь идет об умении увидеть причинно-следственные связи между его задачами, целями, способами, средствами, условиями, результатами.

Следует обратить внимание на то, что четвертая и пятая группы умений входят в сферу проблематики педагогического общения. Шестая и седьмая группы сопряжены с проблематикой социально-педагогической психологии личности (педагога и учащегося). Вторая, девятая и десятая группы умений связаны с областью педагогической, девятая и десятая группы умений связаны с областью социальной перцепции, социально-педагогического восприятия или, точнее, с социально-когнитивной (социально-познавательной) педагогической психологией. Десятая группа умений соотносится в основном с проблематикой самопознания, саморефлексии в личности и деятельности учителя, которая непосредственно связана с вопросами познания педагогом личности учащегося.

4. Виды профессионально-педагогической деятельности и их ценностная характеристика

Традиционно основными **видами педагогической деятельности** являются преподавание и воспитательная работа, в профессиональной школе целесообразным было бы выделить еще и методическую работу.

Преподавание – это вид деятельности, который направлен на управление познавательной деятельностью. Преподаванием занимается преимущественно преподаватель теоретического обучения, как в процессе обучения, так и во внеурочное время. Преподавание осуществляется в рамках любой организационной формы, имеет обычно жесткие временные ограничения, строго определенные цель и варианты способов ее достижения. Логику преподавания можно жестко запрограммировать.

Воспитательная работа – это педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности воспитанников. Логику воспитательного процесса нельзя предопределить заранее. В воспитательной работе можно предусмотреть лишь последовательное решение конкретных задач, ориентированных на цель. Воспитание и преподавание неотделимы друг от друга.

Методическая работа направлена на подготовку, обеспечение и анализ учебно-воспитательного процесса. Педагоги должны самостоятельно отбирать информацию, методически ее перерабатывать, трансформиро-

вать в учебный материал, планировать его, выбирать эффективные средства обучения. Методическая работа порождает у педагогов постоянное стремление к совершенствованию профессиональной деятельности.

Педагогическая деятельность – важнейший атрибут человеческого бытия. Без нее невозможно развитие общества. Этим определяются важнейшие *ценностные характеристики* педагогической деятельности. К ним следует отнести:

1. Отношение к детству. Оно проявляется в понимании педагогом сущности и ценности детства, сущности взаимоотношений взрослых и детей, подлинного, гуманного смысла своей профессиональной деятельности.

2. Гуманистическая культура педагога. Она проявляется в ориентации профессиональной деятельности на общечеловеческие культурные ценности, на диалог с учеником, на творческое, рефлексивное отношение к труду.

3. Высокие нравственные качества педагога. Они проявляются и в стиле его профессионального поведения, и в общении с учениками, и в решении педагогических ситуаций.

Практические занятия

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ И ТВОРЧЕСТВО В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

1. Педагогические способности.
2. Педагогическое творчество.
3. Взаимосвязь профессионализма и творчества в деятельности педагога.

Литература – [4, 12, 14, 15, 17, 18, 20, 23, 27, 28].

1. Педагогические способности

Успешному овладению педагогической деятельностью способствуют: а) педагогическая направленность, которая включает в себя сознание значимости педагогической работы; интерес к педагогической профессии и склонность заниматься ею; потребность в общении и работе с детьми; б) педагогические способности.

Под **педагогическими способностями** Н.В. Кузьмина понимает ансамбль свойств человеческой личности, отвечающих требованиям педагогической деятельности и обеспечивающих легкое овладение этой деятель-

ностью и достижение в ней высоких показателей. Выделяют шесть ведущих способностей личности к педагогической деятельности:

- коммуникативность, включающая расположение к людям, доброжелательность, общительность;
- профессиональная зоркость, эмпатия, педагогическая интуиция;
- динамизм личности, способность к волевому воздействию и логическому убеждению;
- эмоциональная устойчивость – способность владеть собой;
- оптимистический подход к прогнозированию развития личности;
- креативность – способность к творчеству.

Общительности и коммуникативности помогают профессиональная зоркость, наблюдательность. Принимать целесообразное решение помогает учителю умение быстро и верно фиксировать внутреннее состояние учащегося по мельчайшим внешним проявлениям уметь понимать мотивы тех или иных поступков. Способность к пониманию человека у педагога взаимосвязана со способностью активно взаимодействовать с ним, что можно назвать динамизмом личности. Динамизм – это способность к убеждению и внушению, это внутренняя энергия, гибкость и инициатива в разнообразии воздействий. Динамизм связан с эмоциональной устойчивостью, т.е. сфера влияния, как правило, распространяется и на самого себя. Самообладание, способность к саморегуляции создают эмоциональную устойчивость личности, возможность владеть ситуацией и собой в ситуации.

Целый ряд **профессионально значимых качеств** учителя выделяет также Л.М. Митина. В ходе постановки учителем педагогических задач, распределения их по степени важности, перестраивания на уроке в зависимости от конкретных условий и ситуаций у учителя развивается такое профессионально значимое качество, как *педагогическое целеполагание*.

Овладение системой средств и способов решения педагогических задач позволяет учителю сформировать *педагогическое мышление*.

Самоанализ учителя, основанный на обобщенных принципах анализа педагогической деятельности, развивает у него такое профессионально значимое качество, как *педагогическая рефлексия*.

В процессе организации продуктивного педагогического общения у учителя формируется *педагогический такт*.

Личность учителя характеризуется *педагогической направленностью* – устойчивой, доминирующей системой мотивов (склонностей, интересов и т.д.), определяющих поведение учителя, его отношение к профессии, к своему труду и, прежде всего, – к ребенку.

Каждое из этих качеств можно рассматривать как комбинацию элементарных личностных качеств эффективно работающих учителей. Среди этих качеств можно выделить увлеченность своим предметом; уверенность в своей способности обучать; наличие коммуникативных умений, умение ставить проблемные вопросы учащимся; забота об учениках; убежденность в способностях всех учеников, стремление к профессиональному росту и т.п.

2. Педагогическое творчество

Творческий характер педагогической деятельности является ее важнейшей объективной характеристикой, так как многообразие педагогических ситуаций, их неоднозначность требуют вариативных подходов к анализу и решению вытекающих из них задач.

Творчество – это деятельность, порождающая нечто новое, ранее не бывшее, на основе реорганизации имеющегося опыта и формирования новых комбинаций знаний, умений, продуктов. Творчество имеет разные уровни. Для одного уровня творчества характерно использование уже существующих знаний и расширение области их применения; на другом уровне создается совершенно новый подход, изменяющий привычный взгляд на объект или область знаний.

Творчество как вид человеческой деятельности содержит ряд признаков, характеризующих ее как целостный процесс:

- наличие противоречия, проблемной ситуации или творческой задачи;
- социальная и личная значимость и прогрессивность, которые вносят вклад в развитие общества и личности;
- наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества;
- наличие субъективных (личностных) качеств – знаний, умений, особенно положительной мотивации, творческих способностей личности; предпосылок для творчества;
- новизна и оригинальность процесса или результата.

Если из названных признаков осмысленно исключить хотя бы один, то творческая деятельность либо не состоится, либо деятельность не может быть названа творческой.

Творческая деятельность учителя, по мнению В.В. Краевского, осуществляется в двух основных формах – применение известных средств в

новых сочетаниях к возникающим в образовательном процессе педагогическим ситуациям и разработка новых средств применительно к ситуациям, аналогичным тем, с которыми учитель уже имел дело ранее. Следовательно, педагогическая деятельность – процесс постоянного творчества. Но в отличие от творчества в других сферах (наука, техника, искусство), творчество педагога не имеет своей целью создание социально ценного нового, оригинального, поскольку его продуктом всегда остается развитие личности. Конечно, творчески работающий педагог, а тем более педагог-новатор, создает свою педагогическую систему, но она является лишь средством для получения наилучшего в данных условиях результата.

Педагогическое творчество понимается и как процесс решения педагогических задач, направленных на развитие тех или иных структурных компонентов творческого мышления (целеполагание; анализ, требующий преодоления барьеров, установок, стереотипов; перебор вариантов, классификация и оценка и т.п.). Однако творческий характер педагогической деятельности нельзя свести только к решению педагогических задач, ибо в творческой деятельности в единстве проявляются познавательный, эмоционально-волевой и мотивационно-потребностный компоненты личности, которые являются важнейшими условиями развития творческого потенциала личности педагога.

Творческий потенциал любого человека, в том числе и педагога, характеризуется рядом особенностей личности, которые называют признаками творческой личности. При этом исследователи приводят разные перечни таких признаков. Одни выделяют способность личности замечать и формулировать альтернативы, подвергать сомнению на первый взгляд очевидное, избегать поверхностных формулировок; умение вникнуть в проблему и в то же время оторваться от реальности, увидеть перспективу; способность отказаться от ориентации на авторитеты; умение увидеть знакомый объект с совершенно новой стороны, в новом контексте; готовность отказаться от теоретических суждений, деления на черное и белое, отойти от привычного жизненного равновесия и устойчивости ради неопределенности и поиска.

Другие авторы относят к признакам творческой личности легкость ассоциирования (способность к быстрому и свободному переключению мыслей, способность вызывать в сознании образы и создавать из них новые комбинации); способность к оценочным суждениям и критичность мышления (умение выбрать одну из многих альтернатив до ее проверки, способность к переносу решений); готовность памяти (овладение доста-

точно большим объемом систематизированных знаний, упорядоченность и динамичность знаний) и способность к свертыванию операции, обобщению и отбрасыванию несущественного.

Третьи авторы считают творческой ту личность, значимой характеристикой которой является креативность как способность превращать совершаемую деятельность в творческий процесс. К признакам креативности относят оригинальность, эвристичность, фантазию, активность, концентрированность, четкость, чувствительность.

Для осуществления творчества в педагогической деятельности необходим ряд условий:

- временная спрессованность творчества, когда между задачами и способами их разрешения нет больших промежутков времени;
- сопряженность творчества педагога с творчеством учащихся и других педагогов;
- отсроченность результата и необходимость его прогнозирования;
- атмосфера публичного выступления;
- необходимость постоянного соотнесения стандартных педагогических приемов и нетипичных ситуаций.

3. Взаимосвязь профессионализма и творчества в деятельности педагога

Творчество обычно определяется как процесс, результатом которого является создание новых материальных или духовных ценностей. Критерий новизны может иметь как объективное содержание (новое для данной отрасли знаний), так и субъективное (новое для индивида – субъекта деятельности). Однако при любом понимании критерия новизны творчество представляет собой мышление в его высшей форме, выходящее за пределы решения возникшей задачи известными способами. Профессионализм педагога находится в тесной связи с творчеством, однако эти понятия не синонимичны – профессионально грамотные действия не являются непременно результатом творчества педагога.

Творчество в педагогической деятельности часто рассматривается как панацея от всех бед, как доминанта, не оставляющая места репродуктивной (воспроизводящей) деятельности. Как правило, репродуктивная деятельность признается лишь в качестве нежелательного, но необходимого перехода к творчеству. Недооценивается тот факт, что репродуктивность в педагогической деятельности имеет многоуровневую структуру: от

неуверенного пересказа знаний до умения адаптировать материал с учетом многих внешних факторов. Репродуктивность означает и способность перестроить собственную педагогическую деятельность в изменившихся обстоятельствах. Мастер педагогического труда – это высококомпетентный в психолого-педагогической и в собственно предметной области специалист, умеющий репродуцировать на высоком уровне профессиональные знания, навыки и умения. Для подготовки специалистов следует акцентировать внимание на формулировании «технологических» выводов из психолого-педагогических исследований: как действовать в сложившейся ситуации; какой метод (обучения, воспитания) избрать, какой способ (общения, воздействия) целесообразен в данных условиях; в чем состоит его ограниченность.

Уровень профессионализма педагога зависит от его компетентности (педагогической, социально-психологической, дифференциально-психологической), а также от степени развития профессионально-педагогического мышления. Педагогическое творчество эффективно, если оно основывается на высокой профессионально-педагогической компетентности. Профессиональное мастерство тесно взаимодействует с творчеством. Истинное педагогическое творчество соответствует объективному, а не субъективному критерию новизны результатов творческой деятельности.

При анализе определения педагогического творчества может создаться представление, что данному критерию отвечают единицы из десятков тысяч педагогов. Это не так. В основе этой распространенной ошибки лежит неверное понимание результата педагогического труда. На самом деле очень мало педагогов, создающих объективно новые технологии обучения или воспитания. Но уже любой урок, практическое занятие, удачно комбинирующие известные методы и методики, в некоторой мере являются результатом творчества. Это подтверждается тем, что создание новой системы из известных элементов – уже проявление творчества. Построение и проведение каждого занятия требует творческого подхода. Любой урок не только включает в себя те или иные схемы его проведения, но всегда предусматривает разное социально-психологическое состояние группы и отдельных учащихся, а также учет индивидуальности каждого человека.

Существует два вида результатов педагогической деятельности. Один из них относится к функциональным продуктам деятельности (уроку, занятию, методу, методике). Другой (и главный) предполагает психологические продукты деятельности (психические новообразования в личности учащихся). Иначе говоря, основным и конечным результатом педагогической деятельности является сам учащийся, развитие его личности,

способностей и компетентности. Поскольку каждый учащийся объективно неповторим как личность, результативная педагогическая деятельность является непременно творческой по самому строгому критерию.

Вопросы и задания

1. Дайте определение понятию «профессия» и приведите примеры профессий, относящихся к педагогическим.
2. Дайте определение понятию «педагогическая деятельность» и укажите ее основные функции.
3. Выявите структуру педагогической деятельности.
4. Выскажите и обоснуйте свои требования к человеку, выбирающему педагогическую деятельность.
5. Выскажите и обоснуйте свое мнение по вопросу: «Нужно ли специальным образом проводить профотбор для абитуриентов, поступающих на педагогические специальности?».
6. Какова роль и место творчества в структуре профессионализма педагогической деятельности?
7. Напишите сочинение (по выбору) на тему: «Идеальный образ педагога», «Школа будущего», «Мой лучший школьный учитель», «Я и мое профессиональное будущее», «Один день из жизни учителя».

Темы для рефератов

1. Возникновение и становление педагогической профессии.
2. История становления образовательных учреждений для профессиональной подготовки педагогов.
3. Роль великих педагогов Беларуси в становлении образования.

Тесты для самопроверки

1. **Выберите из приведенных утверждений определение педагогической деятельности:**
 - а) процесс становления человека в обучении и воспитании;
 - б) вид профессиональной деятельности, содержанием которой является обучение, воспитание, образование, развитие обучающихся;
 - в) процессы обучения и воспитания в их единстве и целостности.

2. В чем, по вашему мнению, главное предназначение педагогической деятельности:

- а) приобретение знаний, умений по педагогике;
- б) приобщение человека к культурным гуманистическим ценностям;
- в) предоставление образовательных услуг.

3. Закончите фразу

Уникальность педагогической деятельности определяется ее особым объектом

4. Назовите качества, которые должны быть присущи людям, занимающимся педагогической деятельностью.

5. О какой из функций учителя идет речь – умеет организовать учащихся, других учителей, родителей, самого себя, а также организовывает уроки, внеклассные дела:

- а) ориентирующая;
- б) организационная;
- в) исследовательская.

6. Вставьте пропущенные слова

Педагогические способности – это свойства человеческой личности, отвечающей требованиям ... и обеспечивающей ..., овладение этой деятельностью.

7. Какая из перечисленных ниже педагогических способностей является, на ваш взгляд, ведущей:

- а) коммуникативная;
- б) динамизм;
- в) эмоциональная устойчивость;
- г) эмпатия.

8. Ценностное отношение к ученику определяет:

- а) отношение к педагогической деятельности как гражданской обязанности;
- б) диалогизм как желание и умение слушать и слышать ребенка;
- в) сотрудничество как установка на взаимодействие с учеником.

УЭ-2. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ

1. Сущность педагогического общения. Функции общения.
2. Этапы профессионально-педагогического общения.
3. Стили педагогического общения.
4. Средства и особенности речевого общения.

Литература – [5, 6, 8, 10, 11, 13, 19, 20, 29].

1. Сущность педагогического общения. Функции общения

Проблема педагогического общения является одной из центральных для профессионально-педагогической деятельности, прежде всего, потому, что общение – важное средство решения учебно-воспитательных задач. Общаясь с воспитанниками, педагог изучает их индивидуальные и личностные особенности, получает информацию о ценностных ориентациях, межличностных отношениях, о причинах тех или иных действий, поступков.

Педагогическое общение – профессиональное общение преподавателя с учащимся на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное на оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся.

Педагогическое общение – это особый вид общения, оно всегда обучающее и воспитывающее. Общение ориентировано на развитие личности общающихся сторон, их взаимоотношений. Именно в общении проявляются взгляды воспитателя, его суждения, отношение к миру, к людям, к себе. Эффективное педагогическое общение всегда направлено на формирование позитивной «Я-концепции» личности, на развитие у школьника уверенности в себе, в своих силах, в своем потенциале.

Возможности педагогического общения в организации образовательного процесса школы:

- 1) общение дает возможность изучить индивидуальные и личностные качества, интересы и мотивы ученика;
- 2) общение позволяет определять, корректировать и согласовывать цели обучения и воспитания, жизненные цели педагогов и учеников;
- 3) общение выступает источником развития личности. Педагогическое общение обогащает любую деятельность ценностными ориентациями, проявляет уровень нравственной готовности к взаимодействию в педагогическом процессе;
- 4) в педагогическом общении происходит самовыражение и самоутверждение личности, определяется ее реальное положение в коллективе;
- 5) через общение ребенок познает мир людей, как через деятельность – мир вещей.

Выделяют четыре основных **функции** педагогического общения:

- 1) коммуникативная, служащая для передачи и приема информации с помощью различных средств;
- 2) перцептивная, которая заключается в восприятии и познании людьми друг друга, в регуляции поведения субъектов, вступающих в общение;
- 3) интерактивная, выражающаяся в организации и регуляции совместной деятельности. Она затрагивает эмоциональную сферу, в которой проявляется отношение участников общения друг к другу, их настроение и т.д.;
- 4) функция познания людьми друг друга. Вступая в контакт с другим, человек составляет представление о нем. Большое значение в реализации этой функции имеет опыт общения, который накапливается в ходе взаимодействия с другими людьми.

Все эти функции в реальных условиях общения выступают в единстве и, так или иначе, проявляются по отношению к каждому участнику.

2. Этапы профессионально-педагогического общения

Профессионально-педагогическое общение имеет определенную структуру, которая соответствует логике педагогического процесса, включающего замысел, воплощение замысла, анализ и оценку. Исходя из этого, можно выделить соответствующие **этапы профессионально-педагогического общения**: прогностический, начальный период общения, управление общением, анализ осуществленной системы общения и моделирование системы на предстоящую деятельность.

На первом, *прогностическом этапе* происходит моделирование предстоящего общения с классом. На этом же этапе продумываются содержание предстоящей деятельности и возможные способы общения с учениками, работа над содержанием урока или воспитательного дела, планирование. Кроме того, идет коммуникативное прогнозирование предстоящей деятельности, что помогает конкретизировать вероятную картину общения, предусмотреть многие конфликтные ситуации на уроке или вне его, настроить себя на предстоящее общение.

На втором этапе происходит соотнесение ранее известного с новой информацией. Этот этап протекает достаточно быстро (2 – 5 минут), но имеет большое значение для ориентации в ситуации общения. Условно его называют «коммуникативной атакой», во время которой учитель завоевывает инициативу в общении. На этом этапе нужны техника быстрого включения класса в работу, владение приемами самопрезентации и динамично-

го воздействия. Необходимо показать свою заинтересованность в общении, задать вопросы, на которые могут быть получены положительные ответы, обращаться к детям лучше всего по именам.

За чрезвычайно малый промежуток времени конкретизируется спланированная ранее модель общения, уточняются условия и структура предстоящего общения, осуществляется начальная стадия непосредственного взаимодействия, начинается управление инициативой в общении.

Третий этап – управление общением характеризуется развитием контактов между учениками и учителем. Учителю необходимо поддерживать инициативу школьников, организовывать диалогическое общение, корректировать свой замысел с поправкой на реальные условия. На этом этапе педагогу приходится быстро принимать решения при возникающих затруднительных или непредвиденных ситуациях, отклонениях от заранее смоделированного общения. В этом случае вносятся необходимые поправки или заменяется вариант общения.

Педагогу важно различать и уметь использовать нюансы в настроении, в поведении детей. Также необходимо умение сопереживать, понимать состояние другого и построить общение на основе этого понимания. Все это помогает учителю решать разнообразные педагогические задачи, связанные с обучением и воспитанием детей.

На заключительном этапе происходит анализ осуществленного общения и моделирование нового, соотнесение средств и результата. Педагог должен выявить сильные и слабые стороны общения, осмыслить, в какой мере он удовлетворен процессом взаимодействия с детьми, спланировать систему предстоящего общения с коллективом с учетом необходимых корректив.

В результате общения либо вырабатываются общие позиции его участников, либо обнаруживаются их противоречия по тем или иным вопросам. От того, каковы стилевые особенности этого общения и руководства, в существенной мере зависит эффективность процессов обучения и воспитания, особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе.

3. Стили педагогического общения

Стили педагогического общения – одна из обобщающих характеристик, разделяющая педагогов по их отношению к способам работы с учениками, коллективом. Под педагогическим стилем понимаются индивидуально-типологические особенности взаимодействия субъектов образова-

тельного процесса. Иначе говоря, стиль общения – это индивидуальные приемы, способы, личные качества педагога, которые помогают ему осуществлять взаимодействие с учениками, с коллективом учеников и коллегами.

В современной литературе существует несколько классификаций стилей педагогического общения. Их дают В.А. Кан-Калик, К.Г. Митрофанов, С.А. Расчетина и др. Но наиболее часто это многообразие стилей сводится к трем – авторитарному, демократическому и либеральному. Основанием для такого разграничения (классификации) служит распределение организующих воздействий между педагогами и коллективом.

Авторитарный стиль. Воспитатель при авторитарном стиле общения «видит» своих воспитанников весьма односторонне, в основном с точки зрения соответствия-несоответствия школьным нормам поведения и правилам организационной деятельности. Основные формы взаимодействия – приказ, указание, инструкция, выговор.

Однако при разумном авторитарном стиле нередко формируются, закрепляются следующие положительные качества школьников: исполнительность, дисциплинированность, ответственность. Но в ситуациях, когда длительное время не требуется проявления инициативы, ограничивается самостоятельность, у ученика чаще формируются несамостоятельность, безынициативность, тормозится творческое развитие.

При *демократическом стиле* развиваются способности школьников к сотворчеству, инициативность, творческое начало, умение конструктивно решать конфликты. Педагог при таком стиле понимает школьников лично, точнее всего видит, понимает деятельность и творческие качества учеников. У учеников появляется уверенность в себе, развивается самоуправление. Основные способы общения – просьба, совет, информация.

Однако и этот стиль имеет свои трудности: внешняя организованность ребят формируется замедленно, не всегда у них высок уровень ответственности, исполнительности.

Либеральный стиль общения (его можно назвать и попустительским) чаще всего характеризуется отсутствием какого либо интереса со стороны педагога к учащимся и их жизнедеятельности. Последствия либерального стиля неоднозначны, так как во многом определяются индивидуальными и групповыми особенностями школьников. Также неоднозначны они и для педагога. Если попустительство – следствие безразличия учителя к школьникам, то его знание, понимание ребят неточно и случайно. Если же педагогу свойственны интерес, внимание к школьникам, а либерализм – осознанно принятая педагогическая позиция, то результатом может быть относительно глубокое, разностороннее понимание учеников.

Можно ли предположить, к какому стилю потянется, будет склонен будущий педагог? Все предпосылки стиля можно разделить на внешние по отношению к воспитателю и внутренние (индивидуальные особенности педагога, влияющие на формирование стиля).

Внешние действуют на двух уровнях – социокультурном и социально-психологическом. Социокультурные факторы формирования стиля педагогического общения – это традиционные для данного общества, для данной культуры нормы отношений взрослых и детей (педагогов и школьников). Хотя педагогика – не политика, но авторитарное общество весьма мощно подталкивает к авторитарному педагогическому поведению, демократическое – к демократическому.

Социально-психологические факторы основаны на значимых для воспитателя как профессионала отношениях с другими педагогами. Проявление этих факторов – стиль работы администрации педагогического учреждения, стиль отношений, преобладающих в педагогическом коллективе, стиль знакомых, авторитетных для педагога коллег.

К *внутренним* факторам относятся разнородные индивидуальные особенности воспитателя, такие, как его педагогические идеалы и убеждения, самооценка, уровень притязаний, волевые качества, темперамент, жизненный опыт. Связь стилей педагогического общения с идеалами и убеждениями наиболее очевидна.

4. Средства и особенности речевого общения

В качестве инструментария общения могут быть использованы разные **средства** выразительности. При всем многообразии подходов к проблеме классификации средств общения анализ их, в конечном счете, позволяет свести их к разделению на **вербальные** (т.е. посредством слов, речи) и **невербальные** (посредством жестов и мимики). Рассмотрим *особенности вербального речевого общения*.

Речь – основной регулятор взаимодействия, характеризующий человеческий уровень общения. Культура общения и преодоления конфликтов достигается в первую очередь на речевом уровне.

В зависимости от цели речь может быть:

- разъяснительная, где главное – занимательность, интерес, поддержка внимания;
- информационная, которая не только пробуждает любознательность, но и дает новое представление о предмете, событии;
- воодушевляющая, обращенная к чувствам, эмоциям человека;

- убеждающая, которая предполагает логически аргументированное доказательство или опровержение какого-либо положения;
- призывающая к действию. Призыв к действию может быть прямым или косвенным, а само действие наступать с задержкой или немедленно.

Голосовые приемы:

1. Тон речи (оттенок речи, голоса):
 - служит индикатором отношения одного участника общения к другому, к его поступкам, словам;
 - может маскировать истинное отношение;
 - служит индикатором искренности, правдивости говорящего, значимости того, что он произносит;
 - позволяет судить о взаимоотношениях субъектов (симпатии или антипатии).

Тон может не совпадать с содержанием.

2. Громкость речи – служит средством активизации внимания (в одних случаях – с помощью усиления, в других – снижения громкости голоса).
3. Темп речи – восстановить внимание можно его замедлением.
4. Пауза – умело выдержанная, помогает сосредоточить внимание партнеров на нужном месте беседы, рассказа.

Речь всегда порождается каким-то отношением к ситуации, является отражением внутреннего мира человека. Отсюда – специфическое выражение речи в тоне, громкости голоса. Практика школьной жизни показывает, что речевое общение составляет основу педагогического процесса. Это главный инструмент, в котором выражаются все особенности педагога – его эрудиция, личные особенности, знания и умения, педагогическое мастерство.

Невербальное общение также имеет большое значение в деятельности учителя. Это и средство эффективного взаимодействия с партнерами, и информация для оценки состояния партнера, его отношения к общению.

Средства неречевого общения – выражение лица, походка, жесты и др.

Рассмотрим некоторые из них.

1. Выражение лица. Агрессивно настроенный человек смотрит прямо в глаза, губы его плотно сжаты, брови нахмурены, говорит сквозь зубы. Мирнолюбивый человек – легкая улыбка, мирнолюбиво изогнутые брови, отсутствие складок по лбу.

2. Походка. Утверждают, что люди, которые ходят быстро, размахивая руками, имеют ясную цель и готовы немедленно ее реализовать. Те, кто держит руки в карманах, скорее всего, скрытны и критичны. Те, кто находится в угнетенном состоянии, тоже часто ходят, держа руки в карманах, волочат ноги и редко глядят вверх или в том направлении, куда идут.

3. Жесты. Выражающие открытость – развернутые навстречу собеседнику руки. Этот жест часто сопровождается поднятием плеч, ладони раскрыты вперед. Расстегнутая одежда – также знак открытости. Закрытость обозначают скрещенные на груди руки, пальцы, сжатые в кулак. Жесты оценки: рука у щеки – человек задумался; наклон головы набок – заинтересованность; почесывание подбородка – размышление и оценка и т.д.

Гармоничное сочетание вербальных и невербальных средств – важное условие эффективности взаимодействия вступающих в общение собеседников.

Таким образом, слагаемыми успешного педагогического общения являются, во-первых, высокий авторитет педагога, во-вторых – владение приемами общения, в-третьих – накопленный опыт, то, что в обыденной практике называется «сначала умение, а потом мастерство».

Практические занятия

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНФЛИКТЫ И СПОСОБЫ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ

1. Понятие конфликта в педагогике.

2. Управление конфликтом.

3. Стил ь поведения в конфликте.

Литература – [3, 11, 15, 23, 26, 29, 30].

1. Понятие конфликта в педагогике

Конфликт – столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия.

Конфликтная ситуация – это ситуация, в которой участники (оппоненты) отстаивают свои несовпадающие с другими цели, интересы и объект конфликта.

Объект – это элемент конфликта, вызывающий к жизни конфликтную ситуацию. Объект может быть эквивалентен призовому месту в спорте, денежной премии, праву на контроль, праву на человеческое достоинство. Если объект неделим, то он является одним из условий существования конфликтной ситуации. Если объект делим и способ деления признается справедливым всеми участниками, то и конфликтной ситуации может не быть, она не должна возникать. Объект может быть как материальным, так и духовным, как следствие желаний, интересов и т.п. Отношения между объектом и оппонентами можно сформулировать как доступность объекта для оппонента. Таким образом, конфликтная ситуация включает оппонентов, объект, цели и отношения между ними. Каждый из оппонентов характеризуется уровнем целей и интересов, доступностью для него объекта и рангом. Изменение одного составляющего приводит к изменению всех других составляющих конфликтной ситуации.

Среди потенциально конфликтогенных педагогических ситуаций можно выделить ситуации деятельности, поведения и отношений.

Ситуации деятельности могут возникать по поводу выполнения школьником тех или иных заданий, успеваемости, учебной и внеучебной деятельности. Конфликтные ситуации здесь могут возникнуть в случае отказа учащегося выполнить задание. Это может происходить по разным причинам: утомление, трудности в усвоении учебного материала, неудачное замечание учителя.

Ситуации поведения возникают, как правило, в связи с нарушениями школьниками правил поведения. Такие ситуации могут приобретать характер конфликтных в случаях, если учитель, не выяснив мотивов, сделает ошибочный вывод о поступках кого-либо из учащихся. Учитель не всегда знает обстоятельства детской жизни, лишь догадывается о мотивах поступков, не всегда представляет отношения между детьми, поэтому ошибки при оценке поведения или завышенные требования вызывают конфронтацию его действиям со стороны учащихся.

Ситуации отношений возникают тогда, когда затрагивают эмоции и интересы учащихся и учителей в процессе общения или деятельности. Если педагогическая ситуация вызывает у ее участников негативные эмоции, порождающие неприязнь друг к другу, то такая ситуация также приобретает конфликтный характер. Это бывает в тех случаях, когда деловые отношения подменяются межличностными отношениями, когда даются неоправданно отрицательные оценки не поступку школьника, а его личностным качествам. Грань, разделяющая поведение человека и поведение

должностного лица, очень тонка, почти незаметна. Поэтому конфликтная ситуация может перейти из сферы деловых отношений в сферу чисто личностную.

Чтобы произошел конфликт, нужны действия со стороны оппонентов, направленные на достижение их целей. Такие действия называются **инцидентом**. Таким образом, конфликт – это конфликтная ситуация, сопровождаемая инцидентом.

Конфликтные ситуации и конфликты могут быть созданы объективными обстоятельствами независимо от воли и желания людей (из-за транспорта школьник опоздал на урок), но могут быть созданы и по инициативе оппонентов (например, проявление грубости), то есть могут быть объективными и субъективными, или и тем, и другим.

Сторонами конфликт может восприниматься по-разному. От того, насколько правильно и полно воспринимают оппоненты природу конфликтной ситуации и инцидента, в очень большой степени зависит процесс развития конфликта и его разрешение.

В **динамике конфликта** различают 4 этапа:

- 1) возникновение объективных противоречий;
- 2) осознание конфликтной ситуации;
- 3) переход к конфликтным действиям;
- 4) разрешение конфликта.

В основе любого конфликта (будь то деловой или эмоциональный) лежит противоречие. Противоречие – это двигатель прогресса, развития. Преодолевая разногласия, различия позиций или взглядов, мы поднимаемся на качественно более высокий уровень развития индивидуальности.

На втором этапе конфликта происходит осознании ситуации. Если конфликт эмоциональный и не существует объекта конфликта, а есть личностная неприязнь, то не нужно оценивать ситуацию как конфликтную. Необходимо позаботиться о том, чтобы сработали механизмы психической защиты. Если же налицо объективное противоречие и объект конфликта (именно тот, в котором вы увидели воспитательный потенциал), то вы оцениваете ситуацию как конфликтную конструктивную и переходите к конфликтному поведению.

Под *конфликтным поведением* понимаем не агрессию или взаимное давление, а целенаправленное педагогическое воздействие педагога на воспитанника. Оно включает в себя продуманную систему акций, как для учителя, так и для учащегося. Эта система конфликтного поведения представляет собой разработанные и реализованные известные стили поведе-

ния в ситуации разногласия. Будет ли конфликт иметь конструктивное или деструктивное воздействие на школьника, зависит от правильно оцененного учителем противоречия (есть ли в конфликте делимый или неделимый объект конфликта) и от оптимально выбранного стиля поведения.

Таким образом, **педагогический конфликт** – это объективное противоречие, вызванное несоответствием имеющегося уровня личностного или индивидуального развития и реальных ситуаций учебно-воспитательного процесса, являющееся для его участников своеобразным воспитательным потенциалом, преодоление (разрешение) которого переводит учителя и учащегося на более высокий уровень личностного и индивидуального развития.

2. Управление конфликтом

Под управлением конфликтной ситуацией понимается:

- 1) предупреждение инцидента разрешением конфликтной ситуации;
- 2) перевод ее в педагогическую задачу;
- 3) моделирование познавательных конфликтных ситуаций в учебно-воспитательных целях.

Сознательное управление педагогом конфликтной ситуацией возможно лишь с позиции конструктивного отношения к конфликту. Оно характеризуется, с одной стороны, неприятием нереалистических (эмоциональных, беспредметных) конфликтов в общении между людьми, с другой, – разумным и конструктивным отношением к реалистическим (предметным, деловым) конфликтам. Разрешение такого конфликта приводит к развитию явления, несовершенство которого вскрывает конфликтное противоречие, которое, как и любое другое противоречие, является источником развития.

Конфликты несут в себе не только отрицательный, но и положительный эмоциональный заряды. В них есть место не только неудовлетворенности собой и другими людьми, страхам, неприязни и даже ненависти, но есть и состояния, связанные с предвкушением борьбы, воодушевлением, живым интересом к оппоненту, надеждой на успех в своем деле, удовольствием от точно найденной и принятой соперником аргументации.

Конфликтогенность – это интегративное свойство индивидуальности, определяющее мотивацию конфликта, жизненную позицию индивидуального достижения, самореализацию. Выделяют следующие уровни развития конфликтогенности.

Низкий уровень – деструктивный: школьник неверно воспринимает ситуацию рассогласования как конфликтную, в оценке конфликта наблюдается неправильное соотношение объективного и субъективного, налицо ложный конфликт; гибкость ума отсутствует; мотивации конфликта сопутствуют неуправляемые чувства гнева, ненависти, раздражения, злобы; тенденция вступления в конфликт актуализируется во всех случаях разногласия с оппонентом, при этом природа конфликта не принимается во внимание; конфликтное поведение реализуется только в стиле соперничества, отсутствие умений и навыков управления конфликтной ситуацией делает этот выбор устойчивым.

Средний уровень – непродуктивный: в анализе и оценке ситуации противоречия у школьников непоследовательно проявляется адекватное понимание конфликта; референтность оппонента позволяет объективно воспринимать ситуацию как конфликтную или неконфликтную и находить оптимальные модели дальнейшего конфликтного поведения; эмоциональный фон – обида, нетерпение, чувство ущемления собственного достоинства; учащийся предпочитает не вступать ни в какие конфликты, от споров уходит, из стилей поведения в конфликтной ситуации выбирает приспособление.

Высокий уровень – продуктивный: школьник понимает причины и содержание ситуаций рассогласования, отличает предметные и непредметные конфликтные ситуации, может сформулировать объект конфликта; сознательно управляет конфликтом, использует оптимальный подход к выбору конфликтных стратегий; успешно контролирует отрицательные эмоции; охотно проявляет в отношениях с окружающими коммуникативные и альтруистические эмоции; отстаивает свои интересы в конструктивном споре, внимателен к эмоциональному благополучию оппонента.

Конфликтные ситуации на уроке – явление привычное, реальное. Ученики опаздывают, переговариваются, списывают, отвлекаются, ленятся. Этот список может дополнить каждый обычный школьник. Учителя хотят, чтобы ученики не опаздывали, не отвлекались, не переговаривались, не списывали, не переговаривались, не ленились. А этот список может дополнить каждый педагог. Сталкиваются стремления, желания, взгляды, позиции. К разновидностям подобных ситуаций относятся познавательные конфликты в рамках дискуссионных методов обучения или тренинговые сюжетно-ролевые игры.

Конечно, не существует общих приемов «правильного» управления конфликтной ситуацией, поскольку ее участники преследуют, как правило, взаимоисключающие цели. В этом смысле можно лишь предложить способы поведения, направленные на то, чтобы сделать его максимально рациональным; способы, которые призваны сдержать перерастание конфликтных отношений в глобальную конфронтацию. Набор таких действий и их иерархия, предлагаемые разными исследователями конфликта, могут отличаться друг от друга, но в целом они укладываются в некоторую общую схему:

- действия, направленные на предотвращение инцидента;
- действия, связанные с подавлением конфликта;
- действия, дающие отсрочку;
- действия, ведущие к разрешению конфликта.

Предотвращение инцидента. Во-первых, необходимо устранить реальный объект конфликта. Во-вторых, полезно привлечь в качестве арбитра незаинтересованное лицо. В-третьих, можно сделать так, чтобы один из конфликтующих отказался от предмета конфликта в пользу другого.

Подавление конфликта в необратимо деструктивной фазе или беспредметного конфликта. Во-первых, нужно постараться целенаправленно и последовательно сократить количество конфликтующих. Во-вторых, необходимо применить систему правил, норм, упорядочивающих взаимоотношения между потенциально конфликтными по отношению друг к другу учащимися (эти правила и приемы необходимо заранее разработать). В-третьих, учитель должен создать и непрерывно поддерживать условия, которые затрудняют взаимодействие таких учащихся или препятствуют ему.

Отсрочка конфликта (временные меры, которые помогают ослабить конфликт с тем, чтобы позже, когда созреют условия, добиться его разрешения): сначала полезно изменить представления конфликтующих школьников об оппоненте, о конфликтной ситуации. Затем полезно снизить значимость объекта конфликта в воображении конфликтующего и тем самым сделать объект ненужным и недостижимым.

Разрешение конфликтной ситуации и конфликта. При возникновении ситуации – проявить уважение по отношению к школьнику – спокойный тон, терпимость к его слабостям, сочувствие к его положению, участие, лаконичность, немногословность, постоянно поддерживать обратную связь, при обращении строить фразы так, чтобы они вызывали нейтральную или позитивную реакцию к его стороны.

Поведение учителя на первой (дословесной) фазе беседы должно быть примерно таким: дать ученику выговориться, не пытаться перекричать, перебить; внимательно выслушать; держать паузу, если он проявляет излишнюю эмоциональность, мимикой, жестами показывать, что вы понимаете его состояние; уменьшить социальную дистанцию, например, улыбнуться, приблизиться к нему, оказаться лицом к лицу, коснуться, наклониться и т.п.

На второй (словесной) фазе оперативные приемы поведения учителя могут быть, например, такими: спросить о самочувствии, состоянии ученика; обратиться к фактам; признать свою вину, если она есть; показать ему, что вы заинтересованы в разрешении этой проблемы; подчеркнуть общность интересов, целей и задач с учеником; разделить с ним ответственность за решение проблемы; подчеркнуть лучшие качества, которые в нем есть и которые помогут ему самостоятельно справиться со своим состоянием; попросить у ученика совет, как вам поступить с ним, как бы он сам решил свою ситуацию; обещать поддержку; если есть возможность, решить вопрос сразу или пообещать это сделать в кратчайший срок.

Для успешного разрешения конфликтных ситуаций необходимо учитывать следующие положения:

- учителю следует понять и принять неизбежность встречи с конфликтными ситуациями в своей работе;
- постараться вычленить наиболее вероятные конфликтные ситуации и научиться заранее способам их решения;
- осознать реальные причины таких ситуаций, увидеть трудности их разрешения и необходимость овладения способами их предупреждения;
- при разрешении конфликтов профессиональная ответственность за педагогически правильное разрешение ситуации лежит на учителе;
- участники конфликтов имеют различный ранг, чем и определяется их разное поведение в конфликте;
- разница возраста и жизненного опыта участников разводит их позиции в конфликте;
- различно понимание участниками событий и их причин, поэтому учителю не всегда легко понять глубину переживаний ребенка, а ученику – справиться со своими эмоциями, подчинить их разуму;
- присутствие других школьников при конфликте делает их из свидетелей участниками, а конфликт приобретает коллективный характер;
- конфликт в педагогической деятельности легче предупредить, чем успешно разрешить.

3. Стиль поведения в конфликте

Когда вы находитесь в конфликтной ситуации, для более эффективного решения проблемы необходимо выбрать определенный **стиль поведения**, учитывая при этом ваш собственный стиль, стиль других вовлеченных в конфликт людей, а также природу самого конфликта.

Можно выделить пять стилей поведения в ситуациях разногласий – сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление и соперничество (конкуренция).

Стиль конкуренции (соперничества)

Человек, использующий стиль конкуренции, весьма активен и предпочитает идти к разрешению конфликта своим собственным путем. Он не очень заинтересован в сотрудничестве с другими людьми, но зато способен на волевые решения. При этом стиле свойственно стремление удовлетворить собственные интересы в ущерб интересам других, вынуждение других людей принимать ваше решение проблемы.

Формы проявления стиля конкуренции – стремление доказать, что другой человек не прав; стремление перекричать другого; применение физического насилия; непринятие явного отказа; требование безоговорочного послушания; стремление перехитрить другого; обращение за помощью и поддержкой к союзникам; требование, чтобы оппонент согласился с вами ради сохранения отношений.

Стиль уклонения (ухода)

Этот стиль реализуется тогда, когда человек не отстаивает свои права, не сотрудничает ни с кем для выработки решения проблемы или просто уклоняется от разрешения конфликта. Вы можете использовать этот стиль, когда затрагиваемая проблема не столь важная для вас, когда не хотите тратить время и силы на ее решение или когда чувствуете, что находитесь в безнадежном положении, ваш оппонент обладает большей властью; вы вынуждены общаться со сложным человеком; нет серьезных оснований продолжать с ним контакты; вы не знаете, что предпринять, и принимать это решение сейчас нет необходимости; для решения конкретной проблемы вы не располагаете достаточной информацией и т.д. Все это – серьезные основания для того, чтобы не отстаивать собственную позицию. Стиль уклонения многие считают бегством от проблем, но в действительности уход может быть вполне подходящей и конструктивной реакцией на конфликтную ситуацию.

Формы проявления стиля уклонения – молчание, демонстративное удаление, обиженный уход, затаенный гнев, депрессия, игнорирование обидчика, едкие замечания по его поводу за его спиной, переход на чисто деловые отношения, индифферентное отношение, полный отказ от дружеских или деловых отношений с провинившейся стороной.

Стиль приспособления

Он означает, что вы, действуя совместно с другим человеком, не пытаетесь отстаивать собственные интересы. Этот стиль полезен в тех случаях, когда вы не можете одержать верх, поскольку другой человек обладает большей властью, ваш вклад не очень велик и вы не делаете ставку на положительное для вас решение проблемы. Вы чувствуете, что, немного уступая, вы мало теряете.

Ситуации, в которых рекомендуется стиль приспособления: вы чувствуете, что важнее сохранить с кем-то хорошие отношения, чем отстаивать свои интересы; вы понимаете, что итог намного важнее для другого человека, чем для вас; вы понимаете, что правда не на вашей стороне; у вас мало власти и шансов победить; эта ситуация будет полезным уроком для человека, которому вы уступаете. Вывод: уступая, или соглашаясь, жертвуя своими интересами, вы можете смягчить конфликтную ситуацию и восстановить гармонию.

Стиль сотрудничества

Следуя этому стилю, вы активно участвуете в разрешении конфликта и отстаиваете свои интересы, но стараетесь при этом сотрудничать с другим человеком. Этот стиль требует более продолжительной работы по сравнению с большинством других подходов к конфликту, поскольку вы сначала «выкладываете на стол» нужды, заботы и интересы обеих сторон, а затем обсуждаете их. Если вы оба понимаете, в чем состоит причина конфликта, вы имеете возможность вместе искать новые альтернативы или выработать приемлемые компромиссы, в результате чего устраняются и суть противоречия, и его причины, происходит профилактика других конфликтов.

Такой подход рекомендуется использовать в следующих ситуациях: решение проблемы очень важно для обеих сторон, и никто не хочет от него уклониться; тесные, длительные и взаимозависимые отношения с другой стороной; вы располагаете достаточным временем, чтобы поработать над проблемой; вы и ваш партнер готовы и способны обсуждать суть своих и чужих интересов; обе стороны конфликтной ситуации обладают равной властью или хотят игнорировать разницу в положении для того, чтобы на

равных искать решение проблемы. Этот стиль требует определенных условий: достаточное количество времени у обеих сторон, они должны уметь выражать свои желания, свои нужды, уметь выслушать друг друга и затем выработать альтернативы для решения проблемы.

Стиль компромисса

Вы немного уступаете в своих интересах, чтобы удовлетворить их в оставшемся, другая сторона делает то же самое. Такие действия могут в некоторой степени напоминать сотрудничество. Однако компромисс достигается на более поверхностном уровне по сравнению с сотрудничеством; вы уступаете в чем-то, другой человек также в чем-то уступает, и в результате вы можете прийти к общему решению. Вы не ищете скрытые нужды и интересы, как в случае применения стиля сотрудничества. Вы рассматриваете только то, что высказываете друг другу как свои пожелания.

Стиль компромисса наиболее эффективен в тех случаях, когда вы и другой человек хотите одного и того же, но знаете, что одновременно это для вас невыполнимо. Акценты делаются не на решении, которое удовлетворяет интересы обеих сторон, а на варианте, который можно выразить словами: «Мы не можем оба выполнить полностью свои желания, следовательно, необходимо прийти к решению, с которым каждый из нас мог бы смириться». В таких ситуациях сотрудничество может оказаться даже невозможным. И тогда вам может помочь только компромисс как удачное отступление или даже последняя возможность прийти к какому-то решению.

Вопросы и задания

1. Что понимается под педагогическим общением?
2. Каковы особенности педагогического общения у преподавателей различного уровня профессионализма?
3. Раскройте понятия «конфликт», «конфликтная ситуация», «конфликтогенность».
4. Что понимается под управлением конфликтной ситуацией в учебно-воспитательном процессе?
5. Дайте характеристику уровней развития конфликтогенности.
6. Спрогнозируйте ситуации, в которых будет эффективно применение стиля конкуренции; укажите условия, наличие которых сделает применение этого стиля эффективным.

Темы для рефератов

1. Барьеры педагогического общения.
2. Типология конфликтов и методы их разрешения.
3. Этика общения и культура педагогического труда.

Тесты для самопроверки

1. Педагогическое общение предполагает:

- а) знание основ педагогики;
- б) отсутствие направленности на другого;
- г) владение умениями организовать общение и управлять им;
- д) сформированность определенных нравственных качеств педагога;
- д) неэмпатичное отношение к другому;

2. Перефразируйте слова В.О. Ключевского: «Преподавателям слово дано не для того, чтобы усыпить свою мысль, а чтобы будить чужую».

3. О какой функции педагогического общения идет речь?

Монологическая форма речи используется педагогом для изложения сложного материала, обеспечения выводов по проведенным опытам.

4. Какое важное качество педагога охарактеризовано словами: «Педагог познает своих воспитанников; они, в свою очередь, заняты «изучением» педагога. Понимание педагога и принятие его личности воспитанниками взаимосвязаны»?

5. Выделите среди названных гуманистические стили общения:

- а) общение-дистанция;
- б) общение-превосходство;
- в) общение на основе совместной творческой деятельности;
- г) общение-союз.

6. Заполните пропуски в предложении

... – столкновение противоположно направленных ..., интересов, позиций, ... оппонентов или

7. Перечислите конфликтогенные педагогические ситуации.

Резюме

Профессия учителя имеет огромное значение в обществе. Круг лиц, имеющих педагогическую профессию, велик (воспитатель, учитель, преподаватель). При всем различии педагогических профессий у них есть общая цель – приобщение человека к ценностям культуры. Профессия педагога относится к группе профессий «человек – человек» (врач, продавец и т.д.), отличаясь от других тем, что она относится одновременно и к классу преобразующих профессий, и к классу управляющих профессий. Назначение педагогической деятельности заключается в создании условий для развития всех участников педагогического процесса. Структуру педагогической деятельности можно представить как единство субъекта и объекта педагогической деятельности, их потребностей, целей, мотивов, средств и методов педагогической деятельности, педагогических действий (операций), предмета и результата (продукта) педагогической деятельности, оценки результата и корректирующих педагогических действий. В педагогике педагогическую деятельность представляют также как совокупность функциональных компонентов или видов деятельности – это гностическая, проектировочная, конструктивная, организаторская, коммуникативная деятельность.

Педагог любой специальности выполняет в единстве два основных вида педагогической деятельности – преподавание и воспитательную работу. Совокупность профессионально обусловленных требований к учителю определяется как профессиональная готовность к педагогической деятельности. Эти требования к знаниям, умениям и навыкам, к личности, к способностям, психофизиологическим возможностям и уровню подготовки учителя отражены в профессиограмме (идеальной модели) педагога. Результатом профессионального становления любого субъекта педагогической деятельности является его профессионализм. Педагог в своем развитии проходит ряд этапов. Основные из них – допрофессиональный (двузский), профессиональный (вузовский), послевузовский (последипломное образование) этапы.

Литература

1. Байкова, Л.А. Педагогическое мастерство и педагогические технологии / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
2. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
3. Бородин, Ф.М. Внимание: конфликт / Ф.М. Бородин, Н.М. Коряк. – М., 1989.
4. Введение в педагогическую деятельность / А.С. Роботова [и др.]; под общ. ред. А.С. Роботовой. – М.: Изд. центр «Академия», 2000.
5. Грехнев, В.С. Культура педагогического общения / В.С. Грехнев. – М., 1990.
6. Горелов, И.Н. Умеете ли вы общаться / И.Н. Горелов, В.Ф. Житников. – М., 1991.
7. Гребенюк, О.С. Общая педагогика: курс лекций / О.С. Гребенюк. – Калининград: изд. Калинингр. ун-та, 1996.
8. Дука, Н.А. Введение в педагогику: учеб. пособие / Н.А. Дука. – Омск, 1997.
9. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов-н/Д.: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.
10. Каган, М.С. Мир общения / М.С. Каган. – М., 1999.
11. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М., 1987.
12. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М., 1990.
13. Карнеги, Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей / Д. Карнеги. – М., 1989.
14. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб., 1993.
15. Кухарев, Н.В. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества. В 3 ч. Ч. 1 / Н.В. Кухарев, В.С. Решетько. – Минск, 1996.
16. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М., 1994.
17. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина. – М., 1994.
18. Мудрик, А.В. Учитель: мастерство и вдохновение / А.В. Мудрик. – М., 1986.
19. Никишина, Г.В. Педагогическое общение / Г.В. Никишина, А.М. Соломатин. – Омск, 1995.
20. Общие основы педагогической профессии: учеб. пособие / авт.-сост. И.И. Цыркун [и др.]; под общ. ред. Ж.Е. Завадской, Т.А. Шингерей. – Минск: БГПУ, 2005. – 195 с.
21. Ольшанский, В.Б. Практическая психология для учителей / В.Б. Ольшанский. – М., 1994.
22. Орлов, А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителей / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. – 1988. – № 1.
23. Основы педагогического мастерства / И.А. Зязюн [и др.]; под общ. ред. И.А. Зязюна. – М., 1989.
24. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. – 4-е изд. / В.А. Сластенин [и др.]; под общ. ред. В.А. Сластенина. – М.: Школьная пресса, 2002. – 512 с.
25. Поляков, С.Д. Психодиагностика воспитания / С.Д. Поляков. – М., 1996.
26. Скотт, Д.Г. Способы разрешения конфликтов / Д.Г. Скотт. – Киев, 1992.
27. Цыркун, И.И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству / И.И. Цыркун, Е.И. Карпович. – Минск, 2006.
28. Цыркун, И.И. Система подготовки специалистов гуманитарной сферы / И.И. Цыркун. – Минск, 2000.
29. Чернышев, А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций / А.С. Чернышев. – М.: Педагогическое общество России, 1999.
30. Юсупов, И.М. Психология взаимопонимания / И.М. Юсупов. – Казань, 1991.
31. Прокопьев, И.И. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика: учеб. пособие / И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович. – Минск: ТетраСистемс, 2002. – С. 124 – 130.
32. Подласый, И.П. Педагогика / И.П. Подласый. – М., 1996 – С. 437 – 441.

Учебное издание

ВОЕВОДИНА Светлана Анатольевна
ЖУКОВА Татьяна Леонидовна

ПЕДАГОГИКА

Учебно-методический комплекс для студентов 3 курса
специальности 1-21 05 06 «Романо-германская филология»

Редактор *Т.В. Булах*

Дизайн обложки *В.А. Виноградовой*

Подписано в печать 29.09.2010. Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная.
Ризография. Усл. печ. л. 14,85. Уч.-изд. л. 14,5. Тираж 55 экз. Заказ 1471.

Издатель и полиграфическое исполнение –
учреждение образования «Полоцкий государственный университет»

ЛИ № 02330/0548568 от 26.06.2009 ЛП № 02330/0494256 от 27.05.2009

Ул. Блохина, 29, 211440, г. Новополоцк.